

GILBERTO JOSÉ DIAS

AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS: Conduta dos
professores

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

dezembro 20**17**

GILBERTO JOSÉ DIAS

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de MESTRE

Orientação

Profa. Doutora Paula Cristina Romão Pereira

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

A minha mãe e ao meu pai, pela pureza do dom de amar. Aos meus filhos, Bianca e Matheus e também a minha esposa e companheira de todos os momentos, Maria Lúcia, pelo sentimento sincero de torcer e ficar muito feliz pelas minhas conquistas.

Tenha sempre em mente que tudo o que se aprende na escola é trabalho de muitas gerações... receba essa herança, honre-a, acrescente-se a ela e, um dia, fielmente, deposite-a nas mãos de seus filhos e de gerações vindouras...

Albert Einstein

AGRADECIMENTOS

A Deus por me amparar, me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar os caminhos nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

A minha orientadora Dra. Paula Cristina Romão Pereira, por acreditar em mim, me mostrar o caminho da ciência, fazer parte da minha vida acadêmica, por ser exemplo de profissional o qual sempre fará parte da minha vida.

À minha família, a qual amo muito, pelo carinho, paciência e incentivo.

Aos amigos que fizeram parte desses momentos sempre me ajudando e incentivando.

A todos os colegas e do mestrado, pelo convívio e aprendizado.

RESUMO

Este estudo analisou a experiência de autoavaliação de escolas no âmbito de uma Escola da Rede Pública Federal da cidade de Uberaba, Minas Gerais. A autoavaliação de escolas, sob a ótica da legislação e das políticas públicas brasileiras, corrobora para que as escolas se mantenham em contínua transformação, revendo as suas ações educativas com autonomia e criticidade, cuja finalidade é ocasionar melhorias. A gestão democrática e o projeto político pedagógico (PPP) da instituição são fatores que contribuem para a qualidade da educação. O problema de pesquisa investiga qual a conduta dos professores de um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio Presencial (Ensino Médio Profissionalizante) numa escola pública, face à implementação da autoavaliação de escolas. O estudo teve como objetivo geral analisar a conduta dos professores frente à autoavaliação de escolas. Uma pesquisa bibliográfica, de natureza exploratória, descritiva e com abordagem qualitativa, desenvolvida no âmbito de um estudo de caso mediante inquérito por questionário misto. Nesta investigação foi possível verificar que algumas indefinições acerca da autoavaliação de escolas têm dificultado a adoção, por parte dos professores, de uma concepção de avaliação mais próxima de seus princípios e dos pressupostos teórico-metodológicos constantes no PPP da instituição. Verifica-se uma necessidade de maior entrelaçamento entre as concepções de aluno que se quer formar, de ensino e de aprendizagem, com os fundamentos teóricos metodológicos observados no PPP, como construção coletiva. As políticas públicas devem-se voltar com mais profundidade para a formação contínua dos professores com foco nessa atividade, a fim de que estes se apropriem de conceitos e conhecimentos do campo teórico da avaliação institucional, processo que permitirá ao professor estabelecer metas que possam contribuir para mudanças e autodesenvolvimento da instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Autoavaliação de escolas; Gestão Democrática. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

This study analyzed the experience of self-evaluation of schools within a School of Federal Public Network of the city of Uberaba, Minas Gerais. The self-assessment of schools, from the point of view of Brazilian public policy and public policies, confirms that schools have continuous training, reviewing their educational actions with autonomy and criticism, the purpose of which is to bring about improvements. The democratic management and pediatric political project (PPP) of the institution are factors that contribute to the quality of education. The research problem investigates the fact that the teachers' behavior of a technical course integrated to secondary education in a public school is a result of the self-evaluation of schools. The aim of the study was to generalize the teachers' behavior in the evaluation. An exploratory, descriptive and quantitative research bibliographic research, developed as part of a case study by means of a mixed questionnaire survey. In this research it was possible to verify that some indefinitions about the self-evaluation of schools have made it difficult for the teachers to adopt a conception of improvement that is closer to their principles and the theoretical and methodological assumptions in the institution's PPP. There is a need for a greater interweaving between the student conceptions that one wants to form, teaching and learning, with the theoretical methodological foundations observed in the PPP, as a collective construction. Public policies must go more deeply into the ongoing training of teachers with a focus on this activity, so that they can appropriate concepts and knowledge of the theoretical framework of institutional assessment, a process that will enable the teacher to establish methods that can contribute changes and self-development of the institution.

KEY WORDS: School self-assessment; Democratic management. Pediatric Political Project.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	ix
LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE GRÁFICOS	xiii
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	5
1.1. Avaliação: Conceitos em Diferentes Olhares	5
1.2. Origem da Autoavaliação de Escola e Avaliação Institucional Externa no Brasil	13
1.3. parâmetros conceituais da Autoavaliação de escolas na Educação Básica	21
1.4. Autoavaliação de escolas enquanto resultados e metas	30
1.5. A Escola como Organização Educativa	35
2. PARTE II – AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS E GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR	43
2.1. Gestão Democrática e Autoavaliação de escolas	43
2.2. Instrumentos de Autoavaliação de Escola	51
2.3. A Autoavaliação de escolas de Escola como Instrumento de Intencionalidades	55
2.4. Articulação da Autoavaliação de Escola com o Projeto Político Pedagógico	60
2.5. Autoavaliação de escolas: Indicadores e Participação dos Sujeitos Escolares	63
3. PARTE III - METODOLOGIA DA PESQUISA	69
3.1. Caracterização Metodológica da Pesquisa	69

3.1.1. Procedimentos de recolha de dados	74
3.2. Apresentação e Discussão dos Resultados	78
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
4.1. Síntese das considerações finais	103
4.2. Limitações do estudo	106
4.3. Recomendações para investigação futura	107
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
5.1. WEBGRAFIA	117
ANEXOS	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

CPA - Comissão Própria de Avaliação

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE - Exame Nacional de Desempenho do Estudante

MEC - Ministério da Educação

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

IES - Instituições de Educação Superior

CFE - Conselho Federal de Educação

PAIUB - Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de
Ensino

ABRUEM - Associação Brasileira dos Reitores de Universidades Estaduais

AI - Avaliação Institucional

CF - Constituição Federal

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96

BM - Banco Mundial

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

ONGs - Organizações não Governamentais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e
Cultura.

OMC - Organização Mundial do Comércio

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

APM - Associações de Pais e Mestres

PPP - Projeto Político-Pedagógico

IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Saeb	11
Figura 2 – Tabela prova Brasil	12
Figura 3: Organograma da Educação Básica	16

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico – Gênero	79
Gráfico 1 – Tempo de atuação no cargo de docência	80
Gráfico 2 – Tempo de atuação nesta Instituição.....	81
Gráfico 3 – Sabe no que consiste a avaliação institucional?	82
Gráfico 4 – Reconhece a importância da avaliação institucional na sua escola para promoção de mudanças?	83
Gráfico 5 – Considera a avaliação institucional um instrumento contributivo para a melhoria da aprendizagem dos alunos?	85
Gráfico 7 – Reconhece a importância da autoavaliação na sua escola para promoção de mudanças?	87
Gráfico 8 – Considera a autoavaliação como instrumento contributivo para a melhoria da aprendizagem dos alunos?.....	87
Gráfico 9 – A Instituição assume práticas de autoavaliação?.....	89
Gráfico 10 – Na instituição, são perceptíveis as diferenças entre os mecanismos de autoavaliação e avaliação institucional?.....	90
Gráfico 11 – A equipe gestora alimenta o interesse pela autoavaliação de todos os envolvidos e interessados no processo, tais como professores, funcionários, alunos, familiares, comunidade?	92
Gráfico 12 – A equipe gestora oferta formação continuada em seu ambiente sobre a autoavaliação de escolas, de forma a levar seus profissionais à reinterpretação da função educativa?.....	94
Gráfico 13 – Autoavaliação de escolas: a hora também de refletir sobre seu trabalho, avaliando a própria postura e a prática, com a ajuda da comunidade. Considera isso uma maneira de você crescer e se aprimorar sua prática como professor (a)?	95

Gráfico 14 – A autoavaliação de escolas leva em conta o “Conhecer e o Aprimorar”. Você acredita que o objetivo é conhecer a realidade da instituição de modo a aprimorá-la em sua totalidade, caracterizando uma ação dinâmica de modo a construir um ensino de qualidade elevada?	97
Gráfico 15 – Como é feita a Autoavaliação na sua escola?	97

INTRODUÇÃO

Atualmente, a sociedade convive com uma época de normalização dos sistemas de qualidade, cuja existência de normas têm servido para a organização das instituições, com o objetivo de melhorar continuamente o seu desempenho em função do cliente.

A Avaliação Institucional na Educação Básica é uma ferramenta que tem finalidade de melhorar a qualidade da educação. Nos documentos oficiais que tratam da educação, tais como as Leis, as orientações curriculares, diretrizes e políticas públicas, as avaliações estão relacionadas com a busca pela melhoria da qualidade no ensino, colocando-as como um meio pelo qual se torna possível um planejamento educacional eficiente e a verificação da eficácia de políticas públicas para a educação (Brasil, 2009).

No Brasil, a avaliação institucional é dividida em dois segmentos: a Avaliação Institucional Interna ou autoavaliação de escolas e a avaliação institucional externa ou Avaliação Institucional em Larga Escala. Nesse trabalho, optou-se pela utilização da nomenclatura autoavaliação de escolas, tendo em vista que é a notação mais frequentemente utilizada pelos investigadores.

A autoavaliação de escolas é coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Essa foi a contribuição que a Educação Superior trouxe para a Educação Básica, pois a Avaliação Institucional na Educação Básica tem suas raízes na Avaliação Institucional do Ensino Superior.

As razões de ordem político-administrativas, científico-pedagógicas e legais que justificam a necessidade de a escola se autoavaliar, explicitam a

importância da autoavaliação de escolas, e traz elementos conceituais que contribuem para a compreensão da avaliação para captar o movimento institucional. A avaliação, em seus diferentes olhares, se entendida como uma análise crítica da realidade, é fonte valiosa de informação, problematização e ressignificação dos processos educativos.

A urgência de se desenvolver ações que busquem o aprofundamento do conhecimento sobre a escola e a melhoria contínua da qualidade do ensino remete à autoavaliação de escolas, que torna-se importante subsídio para o diagnóstico e para a tomada de decisão e planejamento no espaço escolar. Além de fornecer dados importantes para a construção e efetivação do projeto político-pedagógico da escola, serve para melhor definir a identidade, autonomia, missão e objetivos institucionais, a partir de princípios democráticos e participativos.

Sustenta-se, dessa forma, segundo Casali (2007) que a autoavaliação de escolas é um meio de aprendizagem organizativa e colaborativa, capaz de habilitar uma comunidade educativa a organizar os seus processos de melhoria contínua e a mobilizar o conhecimento interno da escola, necessário para responder, de modo adequado, às mudanças atuais.

A pertinência de se implementar dispositivos de autoavaliação de escolas, torna-se peculiarmente evidente num quadro de crescente autonomia das escolas e de descentralização do poder central. Deste modo, o processo deverá ser rigoroso, para fundamentar, de forma sólida e consistente, decisões a serem tomadas sobre a vida futura da escola (Casali, 2007).

Assim, a justificativa desse estudo teve eco na complexidade da gestão e organização das escolas e na emergência de aplicar mecanismos avaliativos que permitam às mesmas se autoconhecer para que possam identificar

aspectos a serem melhorados de modo a surgir oportunidades integradas num quadro de qualidade, excelência e melhoria contínua.

Considerando o exposto, definiu-se o seguinte problema de investigação: Qual a participação dos professores de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio Presencial, numa Escola da Rede Pública Federal da cidade de Uberaba, Minas Gerais relativamente à implementação de autoavaliação de escolas?

A partir do problema, este estudo teve como objetivo geral analisar a conduta dos professores no processo de autoavaliação de escolas, verificando quais práticas são dinamizadas e se as mesmas são impulsionadoras de processos de melhoria contínua.

Para a realização de qualquer processo de autoavaliação de escolas é fundamental a escolha e aceitação de uma concepção de análise em função do quadro teórico e dos objetivos da pesquisa, e para isso, considerou-se algumas hipóteses: se a idade influencia a conduta dos professores face à autoavaliação da escola; se o género influencia a conduta dos professores face à autoavaliação da escola; se as habilitações académicas influenciam a conduta dos professores face à autoavaliação da escola; se anos de serviço influenciam a conduta dos professores face à autoavaliação da escola; se conhecimento na área de autoavaliação de escolas por parte de professores que integram a direção e a equipe de autoavaliação da escola influencia a conduta dos professores face à autoavaliação de escola; se a liderança influencia a conduta dos professores face à autoavaliação de escolas.

Para alcançar o objetivo geral, revelou-se fundamental delinear os seguintes objetivos específicos: conhecer a conduta dos professores face à implementação da autoavaliação de escolas; identificar as variáveis que influenciam a conduta dos professores face à autoavaliação de escolas;

evidenciar as possibilidades da autoavaliação de escolas para a melhoria da educação.

A metodologia utilizada partiu de uma pesquisa bibliográfica, de natureza exploratória e com abordagem qualitativa, com apoio de um inquérito por questionário misto, que, tal como o nome indica, é um questionário que apresenta questões de diferentes tipos de respostas, quais sejam respostas abertas e respostas fechadas. Neste estudo, optou-se pelo inquérito por questionário misto, por permitir recolher variada informação sobre o tema em questão, contribuindo para um estudo de caso. De entre as diversas opções metodológicas no domínio da investigação em ciências sociais e humanas, o inquérito assume-se como sendo uma das de uso mais recorrente, e assim, um inquérito por questionário misto para fundamentar o estudo de caso (Maciel, 2014).

Analisou-se nesta pesquisa a produção de autores renomados sobre a evolução do conceito de autoavaliação de escolas. Discutiu-se também a escola como organização educativa e a avaliação enquanto resultados e metas, bem como a importância da gestão democrática o papel do projeto político pedagógico (PPP). Em seguida, contemplou-se os princípios e as intencionalidades da avaliação institucional, destacando o papel da comunidade escolar, como pais, alunos, professores. Por fim, apresentou-se a metodologia da pesquisa, sua caracterização, procedimentos e discussão dos resultados, bem como as considerações finais e os referenciais bibliográficos.

1. CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA

1.1. AVALIAÇÃO: CONCEITOS EM DIFERENTES OLHARES

A palavra avaliação contém a palavra valor acrescida da palavra ação, portanto, não se pode fugir dessa concepção valorativa da ação educacional Casali (2007, p. 10) define avaliação:

De modo geral, avaliar é como saber situar cotidianamente, numa certa ordem hierárquica, o valor de algo enquanto meio (mediação) para a realização da vida do(s) sujeitos(s) no contexto dos valores culturais e dos valores universais.

De acordo com Casali (2007) avaliar é reconhecer ou atribuir um valor. Tratando-se de valor, se defende que há que se adotar uma postura radicalmente ética e epistemológica. Os valores são histórica e culturalmente construídos, consequentemente a avaliação é histórica e cultural; já que o valor só existe como referência mediadora de uma ação concreta, a consequência é que a avaliação educativa não é um fim em si mesma, mas o meio.

A avaliação refere-se à determinação do mérito ou valor, como diz Casali (2007) de um dado processo ou do que dele resultou, seja no âmbito do sujeito, da cultura e para toda humanidade. A complexidade inerente aos processos avaliativos torna evidente a exigência com os resultados do desempenho dos alunos e com o desempenho das escolas. Para o autor, evidencia-se que, atualmente, a avaliação educacional tem uma perspectiva muito mais ampliada, não se atendendo apenas aos resultados do rendimento

escolar, mas a todos os elementos que permeiam o processo ensino e aprendizagem, ou seja, toda a realidade educativa.

Integram a Avaliação Institucional dois tipos de avaliação: a avaliação institucional interna ou autoavaliação de escola e a avaliação institucional externa ou avaliação em larga escala, portanto, tanto a avaliação externa quanto a interna são ferramentas que compõem etapas da avaliação institucional. A autoavaliação de escolas analisa a escola como um todo, nas suas dimensões política, pedagógica e administrativa, tendo como marco o projeto político pedagógico. Visa, assim, subsidiar seu contínuo aprimoramento por meio do julgamento das decisões tomadas pelo coletivo, das ações e dos resultados que estão sendo obtidos. A avaliação externa (ou em larga escala) é organizada pelo MEC (Brasil, 2007).

A partir de 1988, como visto em Brasil (2006) após a promulgação da Constituição Federal Brasileira as instituições públicas e privadas brasileiras lançaram-se em busca de métodos e técnicas para repensar ações voltadas à melhoria da qualidade na educação. Surge, assim, a avaliação institucional externa, que ordena-se por um processo que apresenta uma visão multidimensional, constituindo uma natureza formativa, realizada pelos técnicos do Ministério da Educação e Cultura - MEC.

O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), criado em 1988 e implementado em 1990, possui como coordenação o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nessa primeira iniciativa, o Saeb foi aplicado inicialmente somente em 1995 (Dias Sobrinho, 2000).

As avaliações são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar (Dias Sobrinho, 2000).

Realizadas por comissões designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as avaliações tem como referência os padrões de qualidade, expressos nos instrumentos de avaliação e nos relatórios (Brasil, 2006).

Segundo Brasil (2009, p. 01):

O processo de avaliação institucional externa independente de sua abordagem e se orienta por uma visão multidimensional de forma a integrar suas naturezas formativas e de regulação numa perspectiva de globalidade. Esse tipo de avaliação, também denominada de avaliação em larga escala, é realizada de tempos em tempos pelos técnicos do Ministério da Educação e Cultura - MEC, que visitam a Instituição para avaliá-la.

Nas proposições de Figari (1996) nessa acepção de avaliação educacional, há a noção de estrutura que define realidades diferentes: as macroestruturas, ou seja, os sistemas educacionais, as mesoestruturas (as escolas) e as microestruturas (as salas de aulas). No espaço da macro e da mesoestrutura, a avaliação geralmente é o processo de observação e interpretação dos resultados da aprendizagem, que objetiva orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola, dos sistemas educacionais e subsidiar a formulação de políticas públicas.

Na mesma linha de raciocínio, Afonso (2003 p. 49) analisa a avaliação educacional externa numa perspectiva sociológica:

Micro, meso, macro e mega: nessa perspectiva de avaliação entende-se que a escola é confrontada com dimensões éticas, simbólicas, políticas, sociais e pedagógicas que devem ser consideradas como um todo por quem tem especiais responsabilidades na administração da educação quer em nível do Estado, quer em nível municipal e local, quer em nível da própria unidade escolar.

O ponto de vista de avaliação defendida por Afonso (2003, p. 49) que a “escola é confrontada com dimensões éticas, simbólicas, políticas, sociais e pedagógicas”, e, assim, devem ser consideradas como um todo pelo sistema, quer em nível do Estado, município ou em nível da própria unidade escolar.

O nível microssociológico da avaliação ocorre no âmbito da sala de aula, é a avaliação da aprendizagem, de responsabilidade do professor. Esta deve ter caráter fortemente formativo, ser contínua e baseada na reflexão do processo ensino e aprendizagem.

Na autoavaliação de escolas há análise da instituição escolar na sua totalidade, ou seja, engloba todos os componentes do processo educacional: gestão e organização da escola, processo ensino-aprendizagem, currículo, qualificação docente, infraestrutura escolar, resultados educacionais, perfil socioeconómico dos alunos, ação da escola com a sociedade, participação dos pais, entre outros aspectos (Depresbiteris e Tavares, 2009).

O nível macrossociológico da avaliação é desenvolvido em âmbito nacional por organismos externos à escola, e tem como objetivo verificar a qualidade do ensino e da educação no país. No Brasil temos o INEP que é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que coordena os processos de avaliação externa nas escolas (Casali (2007).

O nível megassociológico, para Depresbiteris e Tavares (2009) é desenvolvido por organismos internacionais que buscam fixar padrões de desempenho, de referência para a criação de metas e diretrizes para os sistemas educacionais de diferentes países, de forma global. Tem-se como exemplo o PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos, coordenado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE.

A criação desses níveis mais globais (mega e macro) deve-se ao fato de a avaliação ter adquirido grande centralidade nas políticas públicas de vários

países, particularmente nas políticas educacionais pelos organismos governamentais, com o propósito de os Estados ampliarem as ações de controle e fiscalização sobre as escolas e os sistemas educacionais, fenômeno apontado pelos estudiosos em avaliação como a presença do Estado Avaliador na educação (Depresbiteris e Tavares, 2009).

Segundo Dias Sobrinho (2000) a avaliação a nível internacional busca fixar os padrões de desempenho que possam servir de referência para o estabelecimento de diretrizes e metas aos sistemas de ensino de cada país. Como exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - Pisa. Já a avaliação de nível nacional busca verificar a qualidade do ensino de um país, estabelecendo normas e padrões gerais para a educação.

Porém, a Avaliação Institucional, seja interna ou externa, não deve ser confundida com a Avaliação Educacional, que trata especificamente da aprendizagem, currículo e desempenho escolar do aluno, pois segundo Belloni (2003, p. 87):

A Avaliação Institucional é mais ampla e abrangente: refere-se ou trata de políticas, instituições, planos, programas e projetos, assim como das estratégias ou mecanismos utilizados para sua implementação, para a autoavaliação de escolas e a avaliação institucional externa.

A autoavaliação de escola é Coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). É um processo constante, que visa identificar os pontos positivos e em quais pontos a instituição deve avançar e assim, propor medidas que melhorem a qualidade de toda a estrutura e ações vinculadas ao ensino e à aprendizagem (Brasil, 2007).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb, para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil, para os municípios (Brasil, 2007).

No seu conjunto, os processos avaliativos devem se constituir num sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades (Dias, Sobrinho, 2000).

No Brasil, segundo Casali (2007, p. 3) “são exemplos desse tipo de avaliação a Prova Brasil, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio”. Na Educação Superior há o Enade, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

O Saeb, desde a sua implantação em 1990, estruturou-se com o objetivo principal de oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitorização de políticas públicas (Brasil, 2017).

Conforme o Inep (2017, p. 2):

A partir das informações do Saeb, o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais de Educação têm podido definir ações voltadas para a correção dos problemas identificados e dirigir seu apoio técnico e financeiro

tanto para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das redes de ensino, quanto para a redução das desigualdades ainda existentes no sistema educacional.

Em 2013, segundo o Inep (2017) a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. A Anresc (Prova Brasil) e a Aneb são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Figura 1 – Saeb



Fonte: portal.inep.gov.br/saeb

O Ideb é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a Educação Básica. O PDE estabelece como meta para o Ideb em 2022 que as escolas do Brasil cheguem a 6,0: média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos (Inep, 2017).

Figura 2 – Tabela prova Brasil

ANRESC (Prova Brasil)	ANEB
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Provas de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 5º e 9º anos.	Avalia estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.
Avalia escolas públicas, das áreas urbana e rural.	Avalia estudantes da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas do Brasil com mais de 20 estudantes na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.
Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.
Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados da ANEB, por meio de recorte amostral.	Todos os estudantes da ANEB e da Prova Brasil farão uma única avaliação.

Fonte: portal.inep.gov.br/saeb

A Anresc e a Aneb são avaliações de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, de periodicidade bianual. A Anresc é aplicada aos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e tem como prioridade avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de maneira que cada escola receba o seu resultado global (Inep, 2017).

Na avaliação institucional, segundo Depresbiteris e Tavares (2009) esse nível está voltado para cada instituição de ensino e tem como finalidade analisar todos os componentes do processo educacional: currículos,

desempenho de professores, materiais didáticos, infraestrutura, recursos econômicos e cursos de formação, entre outros.

Na perspectiva de Dias Sobrinho (2000, p. 35) a avaliação institucional afirma o sistema de valores dominante na instituição quando define os papéis e compromissos dos indivíduos nas suas relações. Assim, o autor a compreende como “produção social, autônoma e pública” resultante de um processo participativo e democrático, no qual todos se sentem “agentes de um movimento de atualização e tonificação das prioridades científico-tecnológicas e pedagógicas”.

1.2.ORIGEM DA AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLA E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA NO BRASIL

A avaliação institucional no Brasil tem origem no final dos anos de 1960, quando o Estado impõe políticas direcionadas às Instituições de Educação Superior (IES). A promulgação da Lei da Reforma Universitária Nº 5540/68 respondia a duas demandas: uma política de modernização do país, elaborada pelos militares e uma manifestação da classe média pela expansão de ofertas nesse nível de ensino (Weber, 2000).

Na década de 1980, segundo Dias Sobrinho e Balzan (2011, p. 7):

Foi o período em que se acirraram as discussões em torno da democratização da educação pública, surge no meio da comunidade científica brasileira, nos movimentos docentes e nas agências governamentais relacionadas ao ensino superior, especialmente a pesquisa, os questionamentos sobre a necessidade da avaliação institucional, com diversos interesses.

Para Dias Sobrinho e Balzan (2011) esses debates surgiram por duas razões principais: cumprimento do princípio de transparência, ou seja, a exigência ética da prestação de contas à sociedade; e o mecanismo de fortalecimento da instituição pública perante as contínuas ameaças de privatização. Ainda segundo os autores, um novo campo de estudos e de atuação acadêmica se abre e ganha dimensões de relevância, na medida em que a avaliação institucional de escola é entendida como instrumento de melhoria para a qualidade do ensino nas universidades.

Fortaleceu-se, segundo Saviani (2004) o atendimento da demanda, mas caracterizando essa reforma com um espírito empresarial, criando os departamentos e instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento.

Em 1982, os profissionais da IES apresentaram ao Ministério da Educação e Cultura uma proposta (primeira versão) de reestruturação para a universidade (Andes-Sn, 2003). O Conselho Federal de Educação (CFE) autorizou de forma indiscriminada a expansão de escolas isoladas privadas, que ofertavam cursos de licenciatura, sem qualidade na pesquisa e na extensão, não satisfazendo os interesses dos estudantes.

De acordo com a Lei Nº 5540/68 (Reforma Universitária) em seu artigo 2º, os critérios da organização das universidades, não associavam os cursos de licenciaturas a indicadores de qualidade, daí a expansão destes. (Saviani, 2004).

Segundo Germano (1994) tal reforma pouco impactou no uso dos recursos públicos, já que havia uma abertura para a criação de Instituições de Ensino Superior privadas. Mas a avaliação institucional só ganhou força a partir da década de 1990, quando foi estabelecido o Programa de Avaliação das

Universidades Brasileiras (PAIUB). Este surgiu com a necessidade de estampar uma avaliação de caráter estável e que somasse o resultado de outras avaliações ao processo.

Foi assim que no ano de 1993 ocorreu o PAIUB e a adoção do Documento Básico de Avaliação das Universidades. Em 1994, iniciou-se o processo de avaliação do PAIUB, estabelecendo uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação, fixando um diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade (Barreyro, 2006).

Entretanto, entre 1993 e 1994, de acordo com Ristoff (2003) surge uma nova proposta de Avaliação Institucional idealizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores de Universidades Estaduais (ABRUEM), do Fórum dos Pró-Reitores, contrariando as outras perspectivas de avaliação mencionadas. Contou com o apoio do MEC, sendo este o articulador, o financiador e o viabilizador, mas não sendo o condutor do processo.

Essas novas propostas de reformulação da Educação Superior, porém, sofreram resistência da comunidade acadêmica, por perceberem que tais iniciativas correspondiam aos objetivos de um projeto neoliberal com a distribuição de verbas de acordo com o desempenho individual de estudantes e das instituições. Tais propostas de avaliação não incluíam a participação e a negociação entre os sujeitos envolvidos com a sua implementação (Sinaes, 2004).

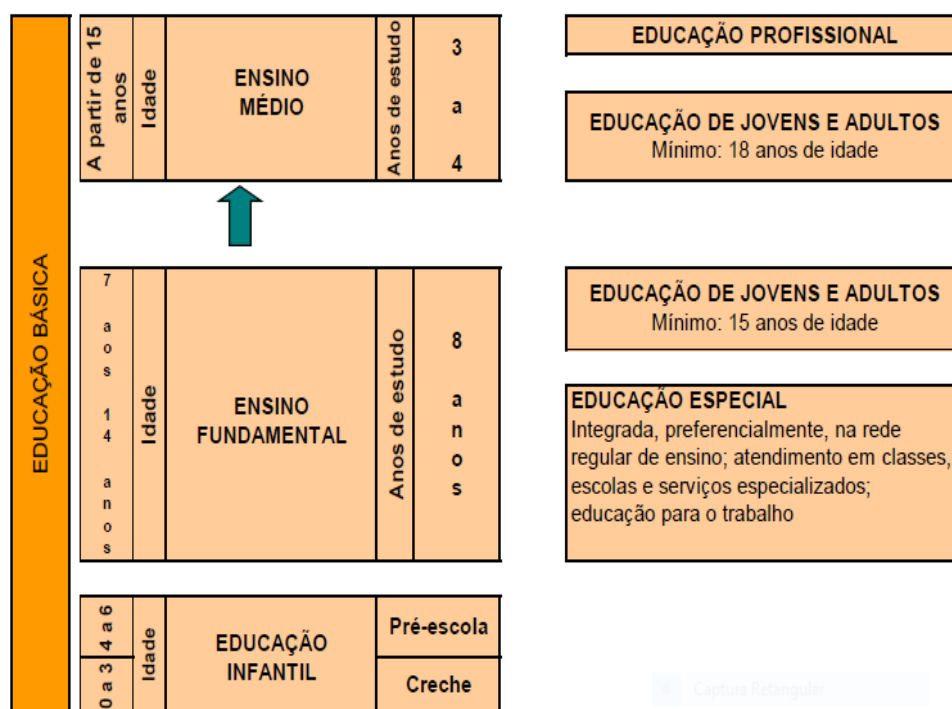
Atualmente, a avaliação institucional adquiriu novos contornos e está sendo implementada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004.

O SINAES serviu de parâmetro para a implementação dessa proposta nas escolas de Educação Básica, propondo que a autoavaliação de escolas deverá

ser coordenada por uma comissão própria da CPA, composta e organizada pelos próprios participantes da instituição de ensino. Aspecto que preserva a identidade e autonomia da instituição, reforçando as potencialidades da escola e indicando com mais efetividade os pontos a ser melhorados (Brasil, 2007).

O diagrama que segue enfoca o organograma da Educação Básica no Brasil, com seus níveis e modalidades, que inclui desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Figura 3: Organograma da Educação Básica



Fonte: Ministério da Educação do Brasil

A avaliação, tema de largo domínio educacional, especialmente as avaliações de aprendizagem no universo das salas de aula, traz como inovação a definição de sua abrangência, pois consiste num empreendimento

sistemático que busca a compreensão global da instituição, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões (Dias Sobrinho e Balzan, 2011).

Do mesmo modo, para Dias Sobrinho e Balzan (2011) a avaliação institucional abrange a autoavaliação de escolas e a avaliação institucional externa das escolas. Para os autores, a concepção de avaliação institucional não coaduna unicamente com os critérios de resultados obtidos do desempenho dos alunos ou de produtos que não dão conta dos processos nem dos funcionamentos multidimensionais da instituição.

Dias Sobrinho (2000, p. 128) explica a relação entre a avaliação externa e interna de escolas, afirmando que:

A autoavaliação institucional fornece as bases para a avaliação externa, que por sua vez alimenta novos processos internos. Nenhum momento é acabado em si mesmo, embora cada um deles deva ir periodicamente consolidando os seus resultados provisórios, que passam a ser reexaminados nos movimentos seguintes. A avaliação não se esgota em nenhum relatório interno ou externo, nem num único e isolado olhar. Deve ser dinâmica e prospectiva, contínua e aberta, como a realidade que ela quer compreender e transformar.

Para Rodrigues (1992, p. 80) realidade essa que deve-se transformar tem, além do conteúdo, o fato histórico, o espaço geográfico, a proposição matemática, a lei da física que constitui o objetivo do ato educativo. Todos são os mediadores do conhecimento e da competência do aluno para compreender o mundo.

Sendo assim, concordando com Dias Sobrinho (2008) a ênfase qualitativa no processo de avaliação institucional não busca apenas os significados dos dados factuais e das cifras, mas também se põe como questão o currículo oculto, as relações educativas concretas, o clima escolar e as características da

ação empreendidas coletivamente. Esse é um desafio sobre o qual as escolas de uma maneira geral ainda não conseguiram avançar. Isto porque, ao fazer a articulação da avaliação nos diferentes setores e dimensões, exige uma tomada de consciência de todos os envolvidos no processo avaliativo.

Os princípios que norteiam a avaliação institucional, defendidos por Ristoff (2003) servem de base para que as instituições estabeleçam seus critérios de Avaliação Institucional. A proposta do SINAES imprime coerência num conjunto de pressupostos e premissas que lhe serve de fundamentação conceitual e política. Os princípios, segundo o SINAES (Brasil, 2004) que norteiam o atual sistema de avaliação são:

- educação como um direito social e dever do Estado; reconhecimento dos valores sociais historicamente determinados;
- aspectos da regulação e controle;
- preocupação com a prática social e com objetivos educativos;
- respeito à identidade e às diversidades institucionais;
- visão e preservação da globalidade;
- importância da legitimidade;
- continuidade do processo.

Conforme Ristoff (2003) o Sistema incorporou grande parte dos princípios e diretrizes do PAIUB, tais como o compromisso formativo da avaliação, a globalidade, a integração orgânica da avaliação interna com a avaliação externa, a continuidade, a participação ativa da comunidade acadêmica, o respeito à identidade institucional e o reconhecimento da diversidade do sistema.

Por outras palavras, pode-se entender que o caráter emancipador da avaliação concretiza a proporção em que a instituição se torna o principal agente da sua própria transformação. Nesse sentido, a avaliação

emancipadora tem como característica marcante o processo de Avaliação Institucional das próprias instituições.

A educação brasileira, nas considerações de Malavasi (2010) se comporta de maneira conformada diante das demandas apresentadas pelo modelo capitalista vigente. Nesse sentido, a avaliação em suas várias modalidades torna-se o instrumento privilegiado para a regulação da educação.

Mas há que se destacar que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, tendo suas finalidades enunciadas no artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 que visam o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Os princípios descritos no artigo 206 da CF e no 3º da LDB dizem que sobre a igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola com garantias de padrão de qualidade.

Dessa forma, professores e gestores escolares são plenamente responsabilizados pelo desempenho apresentado pelos estudantes, como resultado do trabalho desenvolvido, ou seja, pelo sucesso ou insucesso escolar. Sendo assim, não se pode negar a importância que a avaliação tem para a educação.

Malavasi (2010) chama a atenção para o fato de que avaliar é preciso e pondera sobre as questões referentes ao quanto, quem e para que avaliar, além da clareza que se deve ter sobre o que fazer com os dados levantados. Esclarece ainda sobre a necessidade das escolas e os sistemas educacionais utilizarem de mecanismos confiáveis para tornar a avaliação mais transparente, justa e viável.

Mediante a avaliação, a escola apresenta um desempenho compatível com o seu trabalho e as experiências de convívio social e familiar, os quais os

estudantes vivenciam em seu cotidiano. Nessa perspectiva, é fundamental rever e redirecionar as práticas escolares, e, sendo assim, a autoavaliação de escolas torna-se incontestavelmente importante para redimensionar as ações, constituindo-se num importante instrumento de gestão (Malavasi, 2010).

Para Dias Sobrinho (2003) a avaliação institucional, seja interna ou externa, deve desencadear conhecimentos objetivos e constatações acerca de uma realidade; nisso, torna-se uma importante ferramenta para a melhoria do processo educativo, o que possibilita um diagnóstico sobre a instituição servindo como alicerce para a tomada de decisões.

Dias Sobrinho (2000, p. 61) explica que:

A avaliação institucional não é instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos descolados de seus meios de produção; não é mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiência de profissionais individualizados. A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico.

Nisso, Sobrinho (2000) esclarece que a avaliação institucional apresenta uma amplitude bem maior porque busca compreender como se processam as relações e as estruturas que compõem a instituição.

Avaliações enfocando este produto como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tem indicado fraco desempenho dos alunos e, conseqüentemente, das escolas que frequentam. As constatações mobilizam a opinião pública e têm levado à criação de planos de governos para enfrentar o problema como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e/ou a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Lück, 2012).

A forma como as políticas públicas têm utilizado das avaliações externas divulgando os dados a partir das escolas bem sucedidas, favorece, conforme

aponta Moreira e Souza (2011) a comparação e a crescente competição, dada a exigência de resposta em relação às cobranças por parte do Estado e da sociedade para com a produção de resultados positivos.

Sendo assim, segundo Moreira e Souza (2011) as políticas deixam de considerar aspectos peculiares de cada escola e das comunidades atendidas, ficando a responsabilidade exclusivamente para a escola (professores e gestores escolares). As avaliações externas, dessa forma, acabam interferindo diretamente sobre o trabalho docente. Nas escolas, a organização curricular e o trabalho pedagógico passam a limitar-se aos descritores dessas avaliações. Incorrem assim, numa simplificação de sua tarefa docente e na desqualificação de seu trabalho.

1.3. PARÂMETROS CONCEITUAIS DA AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Num contexto de grandes transformações vivenciadas atualmente, pensar uma escola de educação básica estática, que não sofre alterações, é pensar uma escola que não cumpre bem o seu papel social, que é ensinar, tornando-se dessa forma um espaço que perde a efetividade diante das necessidades e desafios que surgem diariamente. A escola possui um papel social de enorme importância, podendo tornar-se um lugar de vivências, de cultura e de ciência, onde deve prevalecer a ética e a justiça, que nortearão suas ações, tornando-se um dos instrumentos de superação da dominação social, econômica e cultural (Fernandes, 2002, p. 114).

Assim, essa escola de educação básica, tem-se constituído como centro de atenções. A sua atuação tem sido objeto de discussões, levando-se em conta a

qualidade do trabalho que desenvolve e o produto final de sua ação: a aprendizagem de crianças e adolescentes (Lima, 2011).

A prática da autoavaliação de escolas na educação básica ainda não faz parte da realidade da maioria das escolas do país, segundo Brandalise (2010) e Lima, (2011). Para esses autores, essa prática precisa de ser amplamente divulgada e trabalhada nas escolas de ensino fundamental e médio.

De acordo com Fernandes (2002) a autoavaliação de escolas é tema recente e contribui para melhorar a qualidade da educação. Entretanto, é preciso uma maior visibilidade desta ação como uma prática necessária para mudanças significativas nos processos administrativos e pedagógicos vivenciados dentro do contexto escolar.

A autoavaliação de escolas, segundo Brandalise (2016) é aquela em que o processo é conduzido e realizado por membros da comunidade educativa. Pode ser definida como uma análise sistemática da escola com vistas a identificar os seus pontos fortes e fracos, e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias.

A autoavaliação de escolas é assim definida pelo SINAES, em Brasil (2004, p. 6):

A autoavaliação de escolas é um processo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social.

Avaliar a Educação Básica significa atribuir aos gestores, de todos os níveis, responsabilidades e critérios para a realização de uma autoavaliação de escolas criteriosa e séria que leve em conta as discussões de todo o grupo e aponte, através de uma concepção de educação, o lugar que se deseja ocupar na educação de seus integrantes.

Moreira e Souza (2011, p. 65) acrescentam ainda que:

As atuais políticas educacionais traduzidas na valorização e crescente centralidade das avaliações externas são tidas como importantes ferramentas para a aferição dos resultados esperados em relação ao atingimento das metas definidas para a educação básica no Brasil, impactado de forma significativa sobre o trabalho pedagógico e a profissão docente, inclusive repercutindo e desencadeando questionamentos no âmbito de sua profissionalização.

Nisso, Hypolito (2010) chama a atenção para que as identidades professores não sejam reduzidas aos discursos oficiais, muitas vezes distanciados da realidade escolar. Acrescenta ainda que as práticas locais resultam do diálogo, debates e contínuas negociações. Tais práticas envolvem um conjunto de fatores socioeconômicos, políticos e culturais, além dos pessoais que permeiam o trabalho escolar e docente. Diante desse modelo de regulação implantado e utilizado pelas políticas públicas educacionais, resta à escola buscar novos caminhos para a condução do seu trabalho pedagógico. A autoavaliação de escolas torna-se um importante mecanismo de avaliação contrarregulador.

Também, a ampliação da prática avaliativa para além da aferição da aprendizagem dos estudantes, de acordo com Freitas (2009) como é o caso da autoavaliação de escolas, possibilita a prática reflexiva no cotidiano escolar. Essa prática traz implicações positivas sobre a participação responsável dos diferentes atores no planejamento e na ação conjunta em favor da escola.

Isso implica retomar a construção coletiva de um projeto pedagógico adequado à realidade da escola considerando suas potencialidades e vulnerabilidades. Para isso, os dados gerados pelas avaliações externas podem servir de instrumento para análise e redimensionamento de ações, tanto no

âmbito pedagógico, quanto nas ações administrativas da escola e no nível de envolvimento da comunidade escolar. (Nóvoa, 1995).

Assim, para Freitas (2009, p. 35):

Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal.

Por sua vez, Moreira e Souza (2011) afirmam que a autoavaliação de escolas é a possibilidade da escola, através de seus professores, funcionários, gestores, estudantes e comunidade, se apropriarem de um espaço que lhe é próprio e nele construir caminhos para a melhoria da qualidade da educação. É um contraponto da escola frente às políticas de responsabilização a partir de sua realidade. Nesse sentido, os vários processos avaliativos, presentes na escola serão o instrumental adequado para analisar o trabalho desenvolvido e criar novas possibilidades de ação, buscar melhorias internamente e externamente, junto ao Estado, para um melhor funcionamento e melhoria na qualidade da educação oferecida.

Segundo os autores analisados, Moreira e Souza (2011) a autoavaliação de escolas é um instrumento de grande valia que pode ser construído e implementado por uma instituição de ensino para produzir um conhecimento da realidade, daquilo que se deseja, bem como do indesejável do interior da organização, no intuito de fornecer subsídios ao planejamento para a melhoria da qualidade.

De acordo com Brandalise (2016) a autoavaliação de escolas na escola básica ainda não se constitui uma prática consolidada no contexto da educação brasileira. Diferente da avaliação externa, promovida pelos organismos oficiais como o SAEB, e com as recentes propostas da Prova Brasil

e do IDEB, que é uma avaliação do sistema educacional em larga escala e que analisa a proficiência dos estudantes ao final de um ciclo da escolaridade.

A autoavaliação de escolas é pouco realizada no interior das escolas, não está inserida nas várias ações nela desenvolvidas como uma análise sistemática da instituição com vistas a identificar suas fragilidades e potencialidades, e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias. Estudos e pesquisas revelam a carência de formação dos profissionais da escola para desenvolvê-la, devido ao desconhecimento de fundamentos teórico-metodológicos sobre a avaliação institucional (Araújo, 2009).

Frequentemente a autoavaliação de escolas é realizada tendo como motivação principal o acompanhamento do projeto pedagógico da escola, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional e institucional. A avaliação inserida nas várias ações desenvolvidas na escola se coloca como mediadora do crescimento da comunidade escolar.

Para a realização de qualquer processo de avaliação de escolas, de acordo com Brandalise (2010) é fundamental a escolha e aceitação de uma concepção de análise. Para a autora, tradicionalmente, no Brasil, nas abordagens teórico-metodológicas da autoavaliação de escolas, há duas abordagens epistemológicas que se destacam: a concepção racionalista, também denominada de quantitativa, e a concepção naturalista, também chamada de qualitativa.

Tais perspectivas teóricas são válidas para a avaliação das escolas, pois irão definir a estrutura científica, a visão de mundo, a filosofia através da qual se fará a leitura da realidade social que se quer avaliar. Ao optar-se pela abordagem quantitativa considera-se a educação como um processo

tecnológico, e, acredita-se na objetividade da avaliação. As duas perspectivas avaliativas tem suas fragilidades.

Conforme descreve Brandalise (2010, p. 323):

A racionalista ou quantitativa procura traduzir a realidade escolar em números, medidas e corre o risco de deformá-la, parecendo que a exprime fielmente. Isso ocorre porque, por um lado, desvaloriza a importância dos contextos, fontes ricas de significação; e, por outro, a simplifica, reduzindo a sua multidimensionalidade qualitativa a uma unidimensionalidade quantitativa.

As abordagens quantitativa e qualitativa devem ser entendidas como complementares e serem usadas em função das necessidades do processo avaliativo.

Segundo Afonso (2003) a autoavaliação de escolas das instituições escolares pode ou não assentar-se nos mesmos fundamentos teóricos. Assim, quando se fala na concepção de avaliação adotada num processo avaliativo ele pode ser atribuído tanto à avaliação da aprendizagem, de currículo, de professores, de políticas públicas, de programas, de projetos e avaliação das instituições escolares específicas, como as escolas básicas, os institutos de ensino superior, as universidades, entre outros.

Toda instituição, sobretudo a educacional, apresenta características orgânicas que justificam essa correspondência, conseqüentemente, o similar fundamento para os processos de avaliação. Uma instituição escolar é compreendida como um conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano pelos sujeitos nela inseridos: educadores e educandos, essencialmente.

A avaliação institucional numa perspectiva crítica é aquela que consegue captar o movimento institucional presente nas relações da instituição e tem que identificar aspectos concretos, formais e informais, explícitos ou não,

internos e externos, que viabilizam a realização dos objetivos e fins educacionais propostos num projeto institucional.

Há, portanto, segundo Brandalise (2010) que se considerar toda a dinâmica institucional para captar o espírito da instituição avaliada. Nesta perspectiva, a avaliação institucional tem um caráter formativo, está voltada para a compreensão e promoção da autoconsciência da instituição escolar. Nos debates contemporâneos sobre a educação há uma exigência cada vez maior com o desempenho da escola, porque ela é considerada uma instituição social imprescindível à sociedade atual, à formação humana, ainda que esta se exprima de modos variados e contraditórios.

No entanto, conforme apontam Brandalise e Lara (2016) uma das abordagens da avaliação institucional das escolas compreende aquela que tem como eixo direcionador a ação ordenada de normas e prerrogativas da União, isto é, o Estado se transforma num avaliador externo, conforme já apontado anteriormente denominado de Estado Avaliador. É ele que tem o papel de controlar, monitorar, credenciar e oferecer indicadores de desempenho para as escolas e os sistemas de ensino do país. Segundo essas autoras, é normalmente decidida por razões de ordem macroestrutural que se prendem às necessidades de controle organizacional no nível dos sistemas de ensino. É a modalidade chamada de avaliação institucional externa.

A avaliação externa é, portanto, aquela em que o processo avaliativo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável dos membros da escola avaliada e da comunidade educativa. Diferentemente da avaliação institucional externa, a autoavaliação de escolas é uma modalidade de avaliação que ainda carece de maior aprofundamento teórico e metodológico, particularmente no contexto brasileiro (Santos Guerra, 2007).

Como propõem Santos Guerra (2003) a autoavaliação de escolas é uma tarefa complexa, tendencialmente conflituosa, pois as instituições escolares são organizações, e o poder é inerente a todas as organizações. Ao mexer nesse poder, num processo de avaliação da escola, interferimos nos interesses, posturas, motivações e objetivos da comunidade escolar.

Dias Sobrinho (2003) aponta que avaliação é o processo de delinear, obter e informação válida para permitir a tomada de decisões. Para a realização de qualquer processo de autoavaliação de escolas é fundamental a escolha e aceitação de uma concepção de análise em função do quadro teórico e dos objetivos.

Ketele (1999) acrescenta que avaliar significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações recolhidas, suficientemente pertinentes, válidas e fiáveis, com um conjunto de critérios adequados aos objetivos fixados à partida ou ajustados no decurso do processo, tendo em vista a tomada de decisões.

Esta definição atribuída ao conceito é também corroborada por Alaíz (2003) que entende a avaliação como um processo de recolha de informações que são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos.

Por sua vez, Roullier (2008, p. 75) refere que:

Na aceção comum, avaliar é confrontar um conjunto de informações com indicadores. É examinar o grau de adequação entre estas informações e os critérios definidos, operacionais e analisáveis, de acordo com os objetivos visados, com vista a tomar as decisões que se impõem para uma continuidade harmoniosa das aprendizagens. Avaliar é reconhecer, fazer existir alteridade, iniciar uma prática social, simultaneamente intelectual, educativa e profissional.

Como principais características que distinguem as organizações escolares das organizações convencionais, Dias, Sobrinho (2003) aponta que as organizações escolares:

- Propõem-se alcançar múltiplas metas, devido à diversidade de atividades que se realizam no seu interior (resultados cognitivos, processos de socialização, gestão administrativa, etc.);
- Revelam a inexistência de uma tecnologia específica que caracterize o processo de produção que se realiza nas escolas;
- Tem uma estrutura de funcionamento interno que costuma estar bastante disseminada por departamentos, grupos disciplinares, turmas, órgãos diretivos e estes componentes têm um alto grau de autonomia.

É conveniente, segundo Eyng (2004) que toda comunidade escolar se sensibilize sobre a importância da autoavaliação de escolas e entenda que avaliar não é tão somente medir e comparar resultados, pois vai além, é uma estratégia que possibilita a qualidade, a melhoria e transformação do ambiente pedagógico.

Fernandes (2002) afirma que a escola que passa por um processo avaliativo com seriedade e participação, desvenda a sua identidade e descobre a vivência de uma caminhada reflexiva, democrática e formativa. Avaliação Institucional é, assim, um processo, um modelo ideal para as escolas e precisa de ser construída, aprendida e implementada.

1.4. AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS ENQUANTO RESULTADOS E METAS

A principal influência para o estabelecimento da avaliação enquanto resultados e metas, surgiu com a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990.

Concomitante a isso, veio o Relatório Delors, produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), financiada por órgãos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros organismos capitalistas, em associação com governos e Organizações não Governamentais (ONGs) e coordenadas pelo francês Jacques Delors (Becker, 2010).

A partir deste relatório a educação básica foi nivelada por igual na maior parte do mundo, segundo Coelho (2005). Reafirmada constantemente a interferência internacional na educação brasileira, a atuação de organismos internacionais como a UNESCO e o BM são impulsionadores externos das reformas educacionais.

A década de 1990 ficou marcada pela intensificação do projeto neoliberal na educação brasileira. Como o neoliberalismo procura diminuir gastos sociais, as avaliações das instituições perdem significativamente o seu financiamento. Segundo Costa, Ribeiro e Vieira (2010, p. 94) “Foi um período com muitas contradições entre as visões de avaliação do mundo acadêmico e do governo. Um exemplo disso é o provão”. Nesse contexto, o sistema capitalista, com seu discurso globalizante, tenta engolir a educação.

Para Carneiro e Novaes (2008) a perspectiva da Organização Mundial do Comércio (OMC) é transformar o campo educacional em setor comercial de

abrangência global, regido essencialmente pelas forças do mercado. Como exemplifica Krum (2010) a globalização também pode ser definida a partir da tentativa de formação de um novo tipo de cidadão adaptado às exigências do capitalismo internacional: menos solidário e mais consumista. Desse modo a participação da coletividade no planejamento execução e avaliação dos processos avaliativos (meta-avaliação) fica comprometida pela perda da autonomia em seu sentido pleno.

Assim, volta a concepção técnica e burocrática da avaliação, onde uns executam projetos construídos por outros com intenções distintas e distantes da transformação social e da coletividade. Portanto, a avaliação educativa, segundo Dias Sobrinho (2008, p. 193) “Deve ser uma produção de sentidos sobre o cumprimento, pelos sistemas e pelas instituições, das finalidades de formação de cidadãos, aprofundamento dos valores democráticos da vida social, elevação material e espiritual da sociedade”

A autoavaliação de escolas, mesmo sendo um processo complexo, é dotada de intencionalidades e constitui elemento potencializador do desenvolvimento, não só institucional, mas também no campo social, pois se relacionam com a formação dos sujeitos e com as políticas institucionais.

A UNESCO, segundo Mundy (2007) tem a incumbência de agir como um organismo regulatório internacional. Nessa condição, compete-lhe o estabelecimento de “normas, realização de debates e fornecimento de serviços e programas, como se fosse uma câmara compressora internacional, atuando com os Estados membros” (p. 19).

A aferição do desempenho apresentado pelos países membros a partir de avaliações externas, segue nesse sentido. Utilizadas como forma de orientar as políticas públicas educacionais, essas avaliações no contexto mundial e a publicação dos seus dados não são recentes, como já visto. A sua realização

está sob a responsabilidade da OCDE, principal provedora da UNESCO (Mundy, 2007).

Os sistemas nacionais de avaliação, segundo Becker (2010) criados desde há algum tempo em muitos países, entre os quais o Brasil, tem certamente potencial para esclarecer os diversos setores da sociedade sobre as tendências da educação. Foram criados para estimular a assunção de responsabilidades e a visibilidade que devem ter os sistemas educativos na informação dos diversos atores, em nível individual, institucional, governamental e no conjunto da sociedade.

Assim, a questão da autoavaliação de escolas, para Becker (2010) não é simples. Pelo papel que desempenha, tem grande poder e, por isso, a importância de uma reflexão aprofundada sobre os diferentes aspectos que a permeiam. Não se pode negar que essa avaliação tem força para transformar, justificar ou até desacreditar aquilo que avalia.

No caso dos Sistemas Educacionais, entre os múltiplos fatores que influenciam a autoavaliação de escolas, dois se destacam: a autonomia da escola de um lado e a responsabilidade do Estado de outro. O Estado não pode restringir a autonomia das escolas, mas é imperioso que ele se responsabilize pela qualidade de seus sistemas educativos, nas esferas pública e privada (Becker, 2010).

Os processos de autoavaliação de escolas, da forma como são implementados nas escolas brasileiras, constituem um instrumento de regulação e controle do Estado. Para Maués (2010) quando o Estado delega ao sistema educacional a responsabilização pelos resultados apresentados.

Maués (2010, p. 725) explica isso:

Uma nova regulação de políticas educacionais é estabelecida: a autoavaliação, é imputada à escola e, sobretudo ao professor. Em função disso, a formação e o

trabalho docente precisam se adaptar a essa nova regulação, tendo em vista que o currículo e as estratégias de ensino serão, doravante, orientados pelos parâmetros estabelecidos por órgãos externos, que criam os indicadores considerados adequados para atender a demanda dessa etapa da internacionalização do capital.

Em resultado desse novo modelo imposto pelas exigências mercadológicas, segundo Maués (2010) o Estado não mais se sente o único responsável pela condução da educação, tem-se uma escola com má estrutura física e corpo docente enfraquecido em suas perspectivas e formação. Os alunos, em reflexo disso, também se mostram desestimulados, pois não encontram na escola motivação perante as posturas dos professores e com a forma como os conteúdos são abordados.

Com a crescente influência dos Organismos Internacionais nas políticas educacionais, fruto da globalização, Maués (2010) afirma que se o mundo não tem mais fronteiras, a educação também não. Daí o fato dos organismos internacionais estarem preocupados com a qualidade da educação e da formação para o mercado mundial.

Com isso, a educação passou a ser a ferramenta fundamental para a extensão e o fortalecimento de um imperialismo cultural, conforme elenca Dias, Sobrinho (2003). Dessa forma, é preciso que os países adequem a educação oferecida, modificando a sua natureza e as suas funções, aos padrões estipulados internacionalmente. É a violência simbólica em ação. E nessa direção, do processo norte americano, duas modalidades de avaliação que encontraram terreno fértil, dado as suas características de controle e legitimação.

Isso, nas palavras de Dias Sobrinho (2003) se destaca da seguinte forma:

- *Assessment*: se refere à medição do rendimento de indivíduos e/ou grupos de outras dimensões institucionais, tomando como referência

os objetivos e padrões predeterminados. Essa condução resulta num processo que visa à valoração e à classificação;

- *Accountability*: remete à ideia de responsabilidade pública, de eficiência, de prestação de contas e do uso eficiente dos recursos. Deve ser a comprovação de resultados obtidos, observadas metas ou objetivos estabelecidos previamente.

Essas modalidades, conforme o autor, Dias Sobrinho (2003) que se mostram eficientes no sentido de atender às novas organizações de cultura gerencial, que objetivam lucro e competitividade, maximizando a eficiência e a produtividade, sendo, por isso mesmo, preferida por governos e agências financeiras.

Nesse contexto, segundo Dias Sobrinho (2003) a escola vivencia um novo vocabulário de eficácia, eficiência, efetividade e responsabilização que o mundo pós-moderno, além de se utilizar e reforçar a partir de modelos socioeconômicos dominantes. Assim, a ideia de que, cada vez mais, a escola é responsável, única e exclusivamente, pelo sucesso ou insucesso escolar se estabelece como uma verdade socialmente construída.

O Estado avaliador cumpre, então, o papel de fortalecer uma cultura mundial estabelecida por organismos diversos que tem por função manter o padrão de organização dos países desenvolvidos, com a formação de indivíduos que produzam mais e melhor na ordem de produção capitalista.

1.5.A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA

As variáveis organizacionais da educação só ganharam relevo entre os estudiosos das ciências da educação nas últimas duas décadas, sendo fundamentalmente dois os fatores que, a partir de meados de 1970, contribuíram nesse sentido: o movimento das escolas eficazes, iniciado nos Estados Unidos como reação ao Relatório Coleman (Coleman et al., 1966).

O surgimento de forma consistente e autónoma das teorias de organização e administração escolar, segundo Costa (1996) que vários autores atribuem a uma comunicação de Thomas Greenfield intitulada *Theory About Organization: a new perspective and its implications for schools*, numa conferência que decorreu em Inglaterra, em 1974.

Mais de duas décadas passadas e após a intensa reflexão produzida sobre a matéria, parece ser pacífico considerar a escola como uma organização com aspectos comuns e aspectos distintivos em relação a outras organizações, nomeadamente as de pendor marcadamente económico e empresarial. Nesta linha, Lima (1992) chega a afirmar que será difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola.

Contudo, segundo Costa (1996) tal análise no campo educativo, em geral, nem sempre se apresentou de forma completamente pacífica (dada a existência de uma dependência inicial da administração e organização escolar em relação a teorias importadas de outras áreas), por outro lado, também se acentua cada vez mais a especificidade da organização escolar, reconhecendo-se o desenvolvimento de diversas perspetivas organizacionais a partir dos contextos escolares. Mais ainda, são os próprios teóricos situados nas áreas empresariais que começaram também a integrar nas suas investigações as organizações escolares.

Lima (2001, p. 7) sublinha precisamente a importância que a organização educativa vem ganhando enquanto objeto de estudo da sociologia das organizações:

A revalorização da escola como objeto de estudo sociológico organizacional tem-se revelado um dos mais interessantes e fecundos desenvolvimentos da pesquisa em educação, ao longo dos últimos anos. Apoiado pela emergência de uma sociologia das organizações educativas e procurando estabelecer pontes com a análise das políticas educacionais, com modelos, imagens e metáforas para a interpretação das organizações sociais formais, e com a crítica às ideologias organizacionais e administrativas, tradicionalmente de extração empresarial, o estudo da escola vem ganhando centralidade.

Sergiovanni (2004) descreve que a perspectiva de escola como organização especial tem por oposição as organizações de tipo empresarial, e reclamando para a mesma também uma liderança especial, a designa como liderança moral, que enfatiza as pessoas, a comunidade e os valores como as suas marcas distintas. Trata-se, assim, de um processo complexo, de construção de um objeto de estudo que, no passado, foi colocado entre olhares macro analíticos que desprezaram as dimensões organizacionais dos fenómenos educativos e pedagógicos, e olhares micro analíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico-didáticos.

Nisso, segundo Sergiovanni (2004, p. 37):

Precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais. Em vez de agir de forma calculista e individual, baseados no seu interesse próprio, devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância.

Do mesmo modo, Costa (2000) deteve-se nos conceitos de escola enquanto organização pedagógica e na correspondente perspectiva de

liderança enquanto liderança pedagógica, adequada à especificidade das organizações escolares.

Neste sentido, evidenciou-se a preocupação com as questões dos valores e da ética na liderança, bem como com as pessoas e o diálogo entre estas, pois a participação, a colaboração, a colegialidade docente, a democraticidade nas decisões, a promoção da autonomia das pessoas e do profissionalismo docente são aspectos centrais neste tipo de processo. Costa (2000, p. 30) diz que “as questões como as da liderança estratégica, da importância do projeto de escola, dos valores e da dimensão ética na liderança, do apelo à liderança transformacional” são alguns dos desenvolvimentos necessários desta problemática.

Vicente (2004) coloca a possibilidade em ser o modelo organizativo o principal responsável pela ausência de qualidade nas organizações e por isso entende ser de extrema importância saber qual o paradigma organizativo e de administração e gestão das escolas que potenciará o sucesso do processo educativo. Nesta perspectiva da gestão voltada para as questões da qualidade, para uma escola com garantia de qualidade.

Há forte e esclarecida liderança que permite e promove o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projeto educativo da escola. Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação. Assim o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança (Vicente, 2004).

Mais uma vez é destacado o enfoque nas pessoas, nos valores partilhados (visão), no desenvolvimento da cultura organizacional com as pessoas e na liderança transformacional. A direção por valores, apesar de pensada para o

mundo empresarial, não se afasta muito, nos seus pressupostos essenciais, de algumas concepções de liderança pensadas para a organização escolar. (Costa, 2000).

O foco nos valores, segundo Costa (2000) deve ser também a grande missão da escola: educar para uma cidadania com valores, de reconhecimento e de respeito pela dignidade de todos os seres humanos. Tem necessariamente lugar a solidariedade e a educação para a justiça, desenvolvendo o sentido de responsabilidade pela transformação das estruturas de injustiça no mundo.

As escolas são cada vez mais caracterizadas como centros de aprendizagem de todos os seus membros e da sua própria organização. Enquanto organizações nucleares das sociedades atuais, elas não podem ficar indiferentes às mudanças e transformações que nelas acontecem, sejam elas de natureza económica, política, científica, pedagógica ou legal. Para tanto, não se deve proceder à sua apreciação através de uma análise individualizada de cada um dos seus elementos, mas sim apreendê-la como um todo, como uma entidade global, original (Santos Guerra, 2003).

Considerando Rocha (1999) a necessidade de avaliar escolas é devido a um conjunto de razões, tais como:

a) Razões de ordem socioeconómica:

- A contenção de recursos financeiros para os gastos públicos, considerando-se as recentes e repetidas crises económicas.
- A democratização da sociedade e o desenvolvimento dos processos de participação social, particularmente no campo educacional.
- A pressão da opinião pública geralmente apoiada numa avaliação selvagem baseada em boatos, na comparação entre escolas, ou seja, em rankings ou ainda, na exposição pública de resultados e fragilidades

do sistema educacional pela mídia, muitas vezes não condizente com a realidade das escolas e com as concepções dos programas e projetos de avaliação adotados.

b) Razões de ordem político-administrativa:

- A sociedade ficou mais exigente quanto ao desempenho das escolas e a sua função de diminuir as desigualdades sociais. Os poderes públicos passam a investir mais na educação e, conseqüentemente, a solicitar às escolas que justifiquem tais gastos e suas aplicações.
- O aumento da autonomia das escolas a partir dos anos de 1990, com a democratização da sociedade e a descentralização administrativa, em virtude da ineficiência do Estado em gerir com eficácia o sistema educacional.
- A legitimidade dos governos democráticos em controlarem, no âmbito das suas competências, o desempenho das escolas, questionando-as sobre a eficiência, eficácia, efetividade e relevância da sua ação educativa, particularmente a das escolas públicas.
- À medida que a sociedade fica mais complexa, as mudanças sociais são mais rápidas e imprevisíveis e os sistemas educacionais são maiores, a escola-organização vai-se tornando o meio natural e mais importante de muitos projetos de mudança educacional.

c) Razões de ordem científico-pedagógica:

- Novas abordagens sobre os problemas das escolas e da educação introduzidas pela comunidade científica a partir de suas investigações: a valorização dos contextos escolares, a busca pelos fatores explicativos da diferença de qualidade entre as escolas, a passagem de uma pedagogia centrada no aluno para outra centrada na escola, e a

problematização da eficácia das reformas educacionais, tanto em nível local como global.

- A consideração progressiva da avaliação da escola como estratégia de inovação para introdução dos próprios processos de mudanças nos espaços escolares.
- A evolução das concepções de avaliação da educação, que, de uma visão voltada quase que exclusivamente para os alunos e programas, passaram a valorizar os fatores relacionados não somente ao contexto de sala de aula, mas também os fatores que permitem uma ação mais ajustada aos demais contextos e objetivos educacionais, na busca da melhoria da qualidade dos processos educativos (práticas) e dos seus resultados (produtos).

d) Razões de ordem legal:

- As mudanças na legislação nacional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, que aponta para a autonomia das escolas e consequente abertura para a necessidade da sua avaliação. Faz referência à Organização da Educação Nacional, no artigo 9º incisos V, VI e VIII, ressaltando o princípio da avaliação como uma das partes centrais da estrutura administrativa da educação (Brasil, 1996).

As razões apresentadas justificam a necessidade da existência da avaliação das escolas. É uma nova exigência em que são confrontadas, e precisam aprender a fazer (Rocha, 1999).

Porém, os resultados não podem ser mais valorizados que os processos da educação, como aponta Santos Guerra (2003). Para esses autores, a finalidade da avaliação é o controle, se valoriza mais o caráter estável do que o dinâmico da realidade educacional. Segundo o autor, a abordagem qualitativa, ao

contrário, considera a educação sempre ligada a valores, problematiza a objetividade da avaliação utilizando métodos mais qualitativos e compreensivos, mais humanizados, valoriza os processos mais que os resultados da educação, considerando como finalidade principal da avaliação a melhoria.

Para Santos Guerra (2003) a tendência racionalista ou quantitativa procura traduzir a realidade escolar em números, medidas e corre o risco de deformá-la, parecendo que a exprime fielmente. Isso ocorre porque por um lado desvaloriza a importância dos contextos, fontes ricas de significação, e por outro a simplifica reduzindo a sua multidimensionalidade qualitativa a uma unidimensionalidade quantitativa.

De acordo com Bonniol (2001) e Fernandes (2002) as abordagens quantitativa e qualitativa devem ser entendidas como complementares e serem usadas em função das necessidades do processo avaliativo. Eles argumentam que, embora essa prática possa exigir mais tempo, formação e recursos, o esforço vale a pena para realizar triangulações necessárias ao suporte das conclusões, para se conseguir um fortalecimento mútuo de métodos e para atender à pluralidade e diversidade das iniciativas, dos tipos, das finalidades, dos enfoques e dos objetos de avaliação.

2. PARTE II – AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS E GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

2.1. GESTÃO DEMOCRÁTICA E AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS

O cenário produzido nas escolas com relação a gestão democrática e a autoavaliação de escolas tem demonstrado propício à corresponsabilização entre pais, equipes escolares e gestores de sistemas de ensino pelo sucesso da educação das novas gerações (Paro, 1997 e Silva, 2002).

Mas nunca é demais lembrar a possibilidade deste movimento em ressignificar o investimento do Estado na parceria com a sociedade a fim de renunciar a parte de suas responsabilidades com a educação. Como exemplo, pode-se citar a transferência de recursos para as Associações de Pais e Mestres (APM), a fim de que reformas e ou compras sejam feitas sob essa responsabilidade executiva direta. E o aprofundamento da relação com pais, coparticipantes dos processos educativos que desenvolvem, aliado a outros procedimentos caracterizam o aperfeiçoamento da autoavaliação de escolas e do processo de construção da Gestão Democrática (Paro, 1997 e Silva, 2002).

No Brasil, após um longo período de Ditadura Militar (1964-1985) e frente às necessidades de mudanças impostas pela conjuntura mundial que se delineou, teve promulgada a Constituição Federal de 1988 que, originada perante inúmeras mobilizações sociais, traçou novos rumos da educação brasileira definindo a gestão democrática do ensino público, na forma da lei (artigo 206, Inciso VI) como um de seus princípios. Este foi reforçado, mais tarde, na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº

9394/96 com o acréscimo no artigo 3º, Inciso VIII, e da legislação do sistema de ensino (Brasil, 2009).

O artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) estabelece que os sistemas de ensino, ao organizarem normas para o desenvolvimento de sua gestão democrática, devem ter consideração suas peculiaridades e garantir a participação de profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, incluindo a participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 2009).

Desta forma, os dispositivos constantes tanto da Constituição Federal, como na LDB possibilitaram a institucionalização dos mecanismos de participação nos sistemas educacionais e na gestão escolar. Ao dispor desse espaço, cabe à escola organizar-se para exercitá-lo. Se a educação que se defende é aquela que contribui para a democracia, a escola deve começar organizar-se como campo de “relações democráticas que antecipem uma ordem social mais coletiva, mais participativa, mais igualitária, mais comprometida com a construção de uma sociedade mais justa” (Antunes, 2002, p. 26).

Compreende-se, nesta perspectiva, conforme Antunes (2002) que gestão democrática é uma concepção atual de administração que pressupõe crescimento, desenvolvimento e transformação, num processo de sinergia entre pessoas que se unem em prol de um mesmo objetivo, portanto, é entendida como espaço de participação, de descentralização do poder e de exercício de cidadania, que não se circunscreve apenas à escola, mas, numa visão macro, a toda política pública educacional.

No micro espaço da escola a gestão democrática deve ser entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar que

atuam para organizar a escola e possibilitar a melhoria da qualidade pedagógica e administrativa do processo educacional (Lück, 2007).

Para Lück (2007) a gestão corresponde à dinâmica de gerir o sistema de ensino como um todo, nos seus diversos níveis de organização, afinando as políticas públicas nacionais, macro sistema, com o micro sistema, possibilitando um processo de implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, num compromisso com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, mediante soluções próprias no âmbito das competências, de participação compartilhada com tomada “conjunta de decisões e efetivação de resultados, autocontrole perante acompanhamento e avaliação com retorno de informações e transparência e com demonstração pública dos seus processos e resultados” (p. 35). A participação da sociedade deve ocorrer em todos os segmentos dos sistemas de ensino, tanto nos órgãos centrais, como nos respectivos órgãos regionais.

A esse respeito, Lück (2007, p. 36) afirma que:

A lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação.

A democratização da gestão aparece, na LDB, reduzida a um ideal orientador das atividades de escolas e universidades e ao incentivo à participação dos seus diferentes segmentos sociais.

O artigo subsequente esclarece melhor a concepção de gestão democrática em seu Art. 18:

A gestão democrática constitui princípio fundamental da organização e da administração das instituições públicas de ensino, compreendendo:

[...] II a obrigatoriedade de prestação pública e sistemática de contas e de divulgação de informações referentes ao seu desempenho institucional e à qualidade dos serviços educacionais oferecidos.

III A avaliação permanente da qualidade dos serviços prestados e dos resultados das atividades educacionais oferecidas à sociedade.

Sendo assim, as formas de avaliação são necessárias à forma democrática de gestão da educação. Em diversos momentos, a autoavaliação de escolas é também a avaliação dos vários componentes e das diversas dimensões do trabalho escolar e não deve ocorrer de modo informal.

Compreendendo o que diz Bonamino e Sousa (2012) temos que:

- Os professores são avaliados por outros professores, pelos técnicos e gestores da escola;
- O diretor e outros profissionais são avaliados pelos professores;
- A infra-estrutura disponível é sempre analisada como fator que facilita ou dificulta o desenvolvimento das atividades;
- O currículo é objeto de apreciação do corpo docente;
- As relações de trabalho e de poder são analisadas quanto ao seu potencial de promoverem ou não um clima favorável no contexto escolar.

A avaliação sistemática está associada à avaliação dos alunos, sem que o resultado apresentado seja associado ao contexto em que está inserida essa avaliação. Souza (2002) destaca ainda que o fracasso ou o sucesso escolar tendem a ser interpretados numa conjectura individual, não sendo tratados como expressão do próprio sucesso ou fracasso da escola.

Para Freitas et al. (2009) a avaliação não ocorre somente no final do processo. Ela acontece, de forma inconsciente ou não, o tempo todo e orienta as ações tanto da escola como da sala de aula.

Freitas (2009, p. 17) destaca que:

Se deve levar em conta que a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola. Ao enfatizarmos a sala de aula, não devemos esquecer que ela está inserida num ambiente maior, a escola.

Assim, segundo Freitas (2009) a gestão democrática, um dos princípios da educação na atual LDB, para ser consolidada no âmbito da escola requer autonomia e participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão.

A autoavaliação de escolas, segundo Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) é um processo de apropriação da escola pelos seus atores pois assumem um compromisso social de transformação da educação com os resultados dos seus alunos. O autor destaca que a avaliação institucional proporciona que o coletivo da escola identifique e reflita sobre os seus problemas e dificuldades, estabeleça a estrutura necessária para a superação das situações apontadas e assuma a postura de corresponsável pelas melhorias concretas da escola com base em dados mais objetivos e sistemáticos.

Nesse sentido, para os autores, a ideia de qualidade negociável não é um processo de fora para dentro da escola, pois são seus próprios membros que definem, ajustam e controlam os progressos feitos e ainda negociam e realizam os ajustes necessários (Alaiz, Góis e Gonçalves, 2003).

De acordo com Freitas et al. (2009) chamam a atenção sobre o fato de que a escola, ao apontar os seus problemas, não defina de forma autónoma e

isolada os seus níveis de qualidade ou currículo. Essa segmentação poderia levar à consolidação das desigualdades pelas diferenças marcantes, principalmente nos aspectos socioculturais das escolas. A qualidade da escola não pode ter como parâmetro o nível socioeconómico dos seus alunos. A cultura do aluno não pode ser o ponto de chegada, ainda que possa ser o ponto de partida.

A autoavaliação de escolas ajuda coletivo a dar significado aos resultados obtidos, para isso, os dados colhidos devem ser associados ao conhecimento que professores e equipa têm da sua escola, dos seus alunos. Os dados disponibilizados pela tecnologia da informação e disponíveis pela Internet podem ser um dos instrumentos da avaliação institucional da escola, mas é necessário que a escola estimule o exercício de reflexão sobre os dados para que eles tenham legitimidade, validade e possam contribuir para sua melhoria (Paro, 1997; Silva, 2002).

A democratização da gestão na escola, segundo Paro (1997) possibilita o crescimento e a melhoria de toda a escola e dos agentes nela inseridos. No entanto, ainda são muitos os desafios que rodeiam a efetivação da gestão democrática nos espaços educacionais, sendo um deles a percepção burocrática da gestão escolar. Uma concepção burocratizada e hierarquizada da gestão, em que o papel do diretor é o principal, faz com que os contextos escolares se tornem espaços fechados, sem momentos de discussão, crescimento e melhoria da educação. Isso trás consequências negativas para o processo de autoavaliação de escolas.

Cada gestão escolar pode estabelecer as etapas para a construção do processo de autoavaliação de escolas, segundo Brandalise (2010). Para definir algumas escolhas de fundo são necessárias repensar nas seguintes questões:

- O que avaliar?

- Quais dimensões? (objetos de análise ou de avaliação da escola);
- Quem pode/deve avaliar a escola? (sujeitos, grupo de trabalho);
- Com que finalidades? (objetivos);
- Com quais enfoques? (concepções e tipos de avaliação: interna/externa);
- Como, quando, onde, com quem, com quais recursos? (metodologia, fontes; instrumentos; coleta, organização e análise dos dados; cronograma);
- Como divulgar os resultados e propor melhorias? (planos de intervenção).

Para que estas escolhas venham a consubstanciar-se num plano, como aponta Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) é essencial relacioná-las entre si e articulá-las com a finalidade e o foco da avaliação, isto é, estabelecer a operacionalização do processo avaliativo. A escola para se autoavaliar precisa construir um referencial de análise considerando a sua identidade institucional, seus sujeitos e as finalidades da avaliação. O primeiro passo é a definição de dimensões, categorias de análise ou subdimensões, e aspectos (indicadores) a serem avaliados.

Existe uma hierarquia entre essas palavras, como aponta Brandalise (2016) partindo-se de dados mais gerais para dados mais específicos:

- Dimensões: são os pontos de abrangência que deverão ser avaliados, as grandes áreas da avaliação. Elas podem abranger aspectos administrativos, pedagógicos, físicos e estruturais, relacionais;
- Categorias de análise ou subdimensões: são os pontos básicos dentro da dimensão escolhida que se pretende avaliar;
- Aspectos ou indicadores: são pequenos pontos indicadores para as perguntas em cada uma das categorias de análise.

Embora existam diferentes maneiras de se construir um referencial de análise para a realização da autoavaliação de escolas, apresenta-se neste texto o referencial proposto por Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) o qual propõe seis dimensões:

- Dimensão I – Contexto externo: as variáveis de contexto externo não são maleáveis, ou seja, não são diretamente influenciadas pela ação da escola, mas esta é uma das áreas de avaliação de extrema importância na medida em que permite enquadrar socialmente a escola.

Ela pode ser composta pelas seguintes categorias de análise, conforme diz Alaiz, Góis e Gonçalves (2003):

- caracterização socioeconómico-cultural das famílias e alunos, expectativas das famílias e da comunidade quanto ao trabalho da escola;
- pressão para a qualidade na perspectiva do contexto externo é exercida por entidades ou grupos externos à escola: secretarias, núcleos regionais, associações de pais, ou outras instituições.
- Dimensão II – Contexto interno: corresponde, às condições com que a escola conta: história da instituição escolar; recursos físicos, estrutura curricular; corpo docente, administrativo e discente;
- Dimensão III – Organização e gestão: as categorias de análise que compõem a área de organização e gestão dizem respeito à proposta pedagógica da escola e à sua execução e avaliação;
- Dimensão IV – Ensino e aprendizagem: as categorias de análise de avaliação contempladas na área de ensino e aprendizagem convergem no trabalho realizado na sala de aula;
- Dimensão V – Cultura da escola: as categorias associadas à cultura da escola podem ser:

- identidade institucional;
 - ênfase no ensino e na aprendizagem;
 - participação nos processos de decisão, motivação dos professores, expectativas acerca dos alunos, trabalho em equipe, aprendizagem e desenvolvimento profissional, reconhecimento dos profissionais da escola;
 - disciplina e segurança na escola, aprazibilidade do espaço escolar, relação com a comunidade escolar.
- Dimensão VI – Resultados Educacionais: os resultados dos alunos, segundo os autores, são as medidas de desempenho da escola. Eles refletem a qualidade dos resultados intermediários contemplados nas restantes áreas. Ela pode ser composta pelas seguintes categorias de análise: qualidade do sucesso (classificações internas, estatísticas de resultados, provas estandardizadas, outros resultados não acadêmicos) e cumprimento da escolaridade.

A escola pode ser avaliada considerando-se as seis dimensões apresentadas ou pode escolher aquelas consideradas mais necessárias. No entanto, é fundamental que se parta de uma avaliação diagnóstica de todas as dimensões, e, a partir dos resultados alcançados, novas etapas avaliativas devem ser desenvolvidas no interior da escola.

2.2. INSTRUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLA

Após a definição das dimensões, conforme Bonniol (2001) categorias de análise e indicadores, é a vez da escolha dos instrumentos e técnicas a serem

utilizados no processo de autoavaliação de escolas para recolha dos dados, os quais podem ser aplicados em grupos ou individualmente. Eles podem ser: questionários, entrevistas, grupo focal, observação, portfólio, seminários, pesquisa em arquivos, análise de documentos, análise quantitativa, relatórios, etc. Os instrumentos escolhidos devem estar adequados às dimensões, categorias e indicadores propostos.

É importante considerar ainda de acordo com Brandalise (2010) que nenhum instrumento de avaliação é completo por si só, razão pela qual se pode escolher tipos que se complementam. Definidos os procedimentos devem ser escolhidas as fontes de informação para coleta dos dados os quais podem ser: documentos, projetos, planos, regimento escolar, gestores, professores, alunos, pais, funcionários, membros colegiados, membros da comunidade externa.

Na etapa de aplicação dos instrumentos para coleta das informações, depara-se a sua fase mais difícil, que é passar pelo confronto com os sujeitos da avaliação, ou seja, com o seu público-alvo. É a fase de implementação do projeto, de confronto com a realidade, de constatação de imperfeições, de ajustes que garantam a sua validade. É, conforme a autora, o momento de perceber se há motivação e disposição dos participantes para contribuir com as suas percepções sobre os aspectos solicitados na avaliação da escola (Brandalise, 2010).

A recolha de dados, conforme Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) precisa ser feita sem incomodar, com discrição, com profissionalismo, pois a escola não para porque nela está em desenvolvimento um processo de autoavaliação de escolas. Tratamento, análise e interpretação dos dados. Dependendo da natureza da informação coletada e das questões de avaliação, dever-se-á optar por um processo de análise específico. Os dados de natureza

quantitativa deverão ser objeto de análise estatística, e os de natureza qualitativa poderão ser apresentados em descrições, mas também poderão ser sujeitos a uma análise de conteúdo.

Nas proposições de Figari (1996) antes de iniciar o tratamento das informações, procede-se a uma verificação dos dados brutos para prepará-los para a primeira análise, o que comumente se designa limpeza dos dados. Em seguida procede-se à análise propriamente dita, integrando e sintetizando os resultados. O trabalho de análise de dados consiste em reduzi-los ou condensá-los em tabelas, gráficos, sumários estruturados em função de categorias de análise, sinopses, registos de pequenos episódios, diagramas que mostram a relação entre eles.

Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) mostram que são apresentações das informações coletadas nos instrumentos de modo sintetizado, que permitem uma primeira análise para a qual é importante ter presentes os objetivos e as questões de avaliação inicialmente propostas. Dela emergem as primeiras tendências, as primeiras imagens da escola, ainda não articuladas numa imagem global, são os resultados preliminares. Eles geralmente suscitam mais perguntas, ora porque se encontram discrepâncias, ora porque existe uma combinação de informações não prevista ou pensada, que implica um novo olhar aos dados originais.

Concluída esta etapa, de acordo com Figari (1996) os resultados devem ser organizados de acordo com as dimensões, categorias e indicadores propostos no projeto de autoavaliação de escolas. Assim, teremos as imagens da escola reveladas. Os significados desses resultados expressam o pensamento do coletivo escolar que participou do processo avaliativo.

Os dados não falam por si só, por isso a necessidade de interpretá-los, ou seja, estabelecer em que medida os resultados são positivos ou negativos,

significam sucessos ou fracassos, pontos fortes ou pontos frágeis, mostrando assim as potencialidades e fragilidades da escola, e as áreas em que a escola precisa melhorar. A divulgação dos resultados à comunidade escolar é fundamental para legitimação do processo avaliativo.

Os resultados devem ser, como aponta Bolívar (2003) apresentados, divulgados e debatidos de forma alargada, oportunizando a manifestação de pontos de vista e a revisão de conclusões, quando as discussões acrescentem contribuições que auxiliem no aprofundamento da interpretação.

Um relatório deve responder necessariamente a três questões:

- Quais são os resultados da avaliação?
- Como se chegou a esses resultados?
- Face a esses resultados o que se pode fazer para melhorar?

Portanto, um relatório de autoavaliação de escolas constitui-se num documento em que a escola fala de si, mas também num instrumento de trabalho para subsidiar a análise do que se pode fazer para melhorar.

Ainda que, conforme Figari (1996) a opção teórico-metodológica do processo avaliativo deve ser escolhida pela escola, há que se iniciar o trabalho com preparação do projeto coletivo, seguida de sua implementação e síntese dos resultados obtidos. É um ciclo avaliativo que envolve diferentes momentos possibilitadores de se construir um retrato da escola para analisá-la com base em evidências válidas e fiáveis, retirando da autoavaliação de escolas aquilo que dá sentido à vida da escola, bem como a sua utilidade para a criação de propostas de melhorias internas voltados ao desenvolvimento institucional.

Mesmo com tudo isso, a autoavaliação de escola da educação básica ainda não se constitui uma prática efetiva e consolidada no cenário educacional brasileiro. A avaliação externa, como já descrita e lembrando que é

promovida pelos organismos oficiais como o SAEB, com as propostas da Prova Brasil e do IDEB, é uma avaliação do sistema educacional em larga escala, que analisa a proficiência dos estudantes ao final de um ciclo da escolaridade. (Brasil, 2000).

No entanto, a autoavaliação de escola é muito pouco realizada no interior das escolas; não se insere efetivamente como deveria nas ações desenvolvidas, de maneira sistemática com vista a identificar deficiências e potencialidades. Isso deixa de possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias contínuas. As autoras apontam ainda que “há carência de formação dos profissionais da escola para desenvolvê-la, devido ao desconhecimento de fundamentos teórico-metodológicos sobre a avaliação institucional” conforme aponta Brandalise e Lara (2016, p. 3).

2.3.A AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS DE ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE INTENCIONALIDADES

A autoavaliação de escolas, segundo Gonçalves (2003) é um processo necessário para compreender a dinâmica institucional, que pode e deve ser útil para a escola, desde que não se traduza apenas na identificação de pontos fortes e de fragilidades, mas, também, na elaboração de recomendações que deverão ser consideradas na proposição de melhorias qualitativas para a instituição. Trata-se da utilização dos resultados para a elaboração dos planos de ação para o desenvolvimento da escola.

É, portanto, na mobilização dos resultados que reside a utilidade da autoavaliação de escolas. Um plano de desenvolvimento da escola é um documento de contém as intenções do coletivo escolar, refletindo a visão de

futuro e desenvolvimento necessário à escola. Identifica as prioridades de ação, estabelece as metas e os modos para sua concretização.

Bolívar (2003) argumenta que a melhoria da instituição escolar precisa incidir em toda a escola, com uma interseção em três grandes níveis: desenvolvimento da escola enquanto organização, desenvolvimento dos professores e desenvolvimento do currículo. O desenvolvimento do currículo e da organização escolar constitui um campo indissociável.

Nas considerações de Bolívar, (2003, p. 68):

O desenvolvimento profissional é concebido como um processo contínuo de aprendizagem, que provoca mudanças na ação profissional do professor, através da forma como atribuem sentido às suas experiências e como estas influenciam as suas práticas diárias, Mas, por sua vez, na medida em que o desenvolvimento pessoal e profissional está condicionado pelo *contexto da escola* enquanto local de trabalho e relação, a formação orienta-se para a consecução de uma estreita articulação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho, otimizando a dimensão educativa dos processos de trabalho, mediante uma aprendizagem reflexiva e colegial.

Assim, tanto o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional das escolas devem caminhar lado a lado, pois um não existe sem o outro. A possibilidade de desenvolvimento institucional está ligada à capacidade interna de mudança que é diferente para cada escola, considerando-se a sua história de vida, a sua identidade e singularidade, e está condicionada à política educacional e ao contexto social na qual ela se insere. O desenvolvimento institucional é entendido como as mudanças nas escolas enquanto instituições que desenvolvem as suas capacidades e atuações com vista a uma melhoria permanente (Bolívar, 2003).

O plano de desenvolvimento da escola enquanto instituição deve ser compreendido como o conjunto de ações necessárias para gerir o

crescimento da escola, a sua melhoria contínua, o que pressupõe o fortalecimento da capacidade institucional nos processos internos de trabalho da escola e de decisão sobre as mudanças a serem implementadas (Gonçalves, 2003).

A elaboração de um plano de desenvolvimento institucional, segundo Gonçalves (2003) pode orientar-se pelos seguintes questionamentos:

- Que mudanças é necessário fazer na escola?
- Como essas mudanças podem ser geridas ao longo do tempo?
- Como conhecer os efeitos das medidas adotadas?

De acordo com Alaíz, Góis e Gonçalves (2003) a elaboração e o desenvolvimento do plano de desenvolvimento institucional envolvem quatro etapas, conforme segue:

- Primeira etapa: constitui da análise dos resultados da autoavaliação de escolas, identificando os pontos fortes e fracos da escola;
- Segunda etapa: é feita a seleção das prioridades de ação da escola, transformando-as em metas específicas, definindo-se as estratégias e critérios para alcançá-las;
- Terceira etapa: contém a implementação do plano de desenvolvimento. Nela se deve assegurar que o plano é seguido e que as ações previstas são desenvolvidas;
- Quarta etapa: avalia-se o sucesso das medidas implementadas e são propostas recomendações para alterações no plano ou para a construção de um novo projeto. (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003).

Ressalta-se, assim, que a autoavaliação de escolas deve ocorrer ao longo do processo de desenvolvimento do plano, numa perspectiva proativa e formativa, possibilitando a introdução dos ajustes necessários durante o seu período de realização.

Com isso, na elaboração do plano de desenvolvimento institucional da escola é necessário contemplar os seguintes procedimentos, conforme Saviane (2007).

- Respeito pelo contexto social considerando as orientações da política educacional, o projeto pedagógico da escola, as características da comunidade escolar e os recursos disponíveis e necessários.
- Consulta e decisão acerca das prioridades elaborando o plano de forma coletiva, democrática e negociada.
- Redação e divulgação do plano, esclarecendo a articulação com os objetivos e fins da escola, justificando a seleção das prioridades e a metodologia ou recursos (Saviane, 2007).

Assim, o plano de desenvolvimento institucional é um documento da escola, dado que permite olhar criticamente sobre si, ou seja, sobre a concretização dos seus objetivos principais e dos fins educacionais relacionados com o ensino e a aprendizagem e, enquanto documento contextualizado, deixa que a instituição escolar interprete as dinâmicas internas e o integre na sua vida e cultura (Saviane, 2007).

A Intencionalidade da autoavaliação de escolas é entendida por Alberto e Balzan (2008) como um processo de caráter participativo, político e ético. Ela é um construto humano que possui um histórico de negociações e discussões, portanto é dotada de historicidade e possui um inegável viés epistemológico.

Andriola e Souza (2010) criticam a apresentação da avaliação como técnica, neutra e burocrática. A concepção de neutralidade que a rodeia não está ancorada nas intencionalidades de um projeto educativo; este, por sua vez, não está empenhado na transformação social em prol da coletividade. Assim, há que se destacar que os construtores do projeto educativo são pessoas, e muitas vezes movidas pelo desejo da transformação social, de uma sociedade

mais justa e igualitária. Porém, se as pessoas não detêm a compreensão de suas práticas como forma de transformação, apenas contribuem para a exclusão social.

Nesse sentido, dentro do contexto de educação como ato político, conforme aponta Freire (1996) a avaliação possui uma concepção política. Na medida em que avalia, o avaliador a faz a partir de seus referenciais e de suas vivências.

Conforme Andriola e Souza (2010, p. 47):

A avaliação supõe valores e julgamentos a partir de referenciais que assumimos no contexto avaliativo. Sempre que emitimos um julgamento, está implícita uma dada visão de homem e de mundo. Não há avaliação neutra, a própria construção do projeto de avaliação institucional, por exemplo, a seleção dos indicadores, é um ato político que expressa determinada intencionalidade. Se o ato de avaliar fosse reduzido à questão técnica, ficaria restrito apenas a o que avaliar, excluindo duas questões centrais o porquê e para quem avaliar.

No que se refere à avaliação institucional, ela não tem caráter revolucionário, mas possui potencialidade em operar mudanças no âmbito da instituição, tanto no ensino-pesquisa-extensão quanto na gestão. No entanto, segundo Andriola e Souza (2010) entende a necessidade em existir uma cultura avaliativa. Tal aspecto possui viés político, pois constituição de uma cultura de avaliação depende da inclusão do tema na agenda de prioridades das instituições educativas.

2.4. ARTICULAÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLA COM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Entre uma pluralidade de propostas voltadas para a organização e funcionamento da escola pública, situa-se uma proposta nacional, que incentiva a escola a traçar o seu próprio caminho educativo, conhecido como Projeto Político-Pedagógico (PPP) (Fonseca, 2003).

A proposta foi incluída na LDB de 1996, no inciso I do artigo 13, conforme (Brasil, 1996):

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Na importante contribuição da LDB sobre o conceito de Projeto Político-Pedagógico, Veiga (2008) esclarece que este se constitui como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. Nela, as noções de qualidade, igualdade, liberdade, gestão democrática, entre outras, são alguns dos princípios que aparecem como ponto de partida para a sua construção.

Ao se constituir em processo democrático, o projeto político-pedagógico preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e

racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (Veiga, 2008).

Também Souza (2002) ao tratar sobre a funcionalidade do PPP, acrescenta que este constitui um instrumento tanto de luta contra a fragmentação do trabalho pedagógico da escola, como para fortalecer sua autonomia. Quando o Estado delega às instituições de ensino a tarefa de produzir e executar um projeto pedagógico, em conformidade com normas estabelecidas a todo o sistema de ensino, aponta o caminho para a construção da autonomia destas por meio da gestão democrática.

Para Neves (2008), a escola precisa seguir as leis regidas pelo Estado. A sua autonomia é fruto de leis próprias criadas para, em comum acordo com as já existentes, dar o devido atendimento e respostas à comunidade que serve. A autora justifica que a autonomia existente nas escolas é o diferencial que as faz organizar-se e agir de modo próprio, singular e isto passa a ser reconhecido pela sociedade.

Segundo Neves (2008, p. 99):

A autonomia da escola é, pois, um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem, em vez de encaminhá-lo para órgãos centrais distantes onde ele não é conhecido e, muitas vezes, sequer atendido.

A referência para uma proposta de avaliação sistemática é o próprio projeto político-pedagógico, na multiplicidade dos valores presentes no âmbito de cada escola será explicitada em sua construção.

Veiga (2003, p. 13) afirma que:

Ao se referir ao projeto político pedagógico, fica claro que construí-lo, executá-lo e avaliá-lo é tarefa da escola. Partindo deste pressuposto fica claro como a autoavaliação torna-se instrumento determinante de melhoria, tendo quase que obrigatoriamente estar contemplado no projeto político pedagógico, não apenas no sentido de autoavaliação do mesmo, mas também, a propiciar a autoavaliação da escola diante seus aspectos gerais e complexos.

O PPP indica os princípios e compromissos necessários à consecução dos objetivos propostos pela própria escola. Assim, pensar em autoavaliação de escolas é repensar o significado da participação dos diferentes elementos na vida e no destino das escolas (Veiga, 2003).

A autoavaliação de escolas deve ser o instrumento para que as instituições reconduzam os processos educativos que desenvolvem de forma consciente, condizente com o seu PPP e em detrimento da comunidade que atende. Por melhor que seja uma avaliação, se ela não for validada, sentida e vivida pelos professores e comunidade escolar, poderá ser prejudicial ao processo como um todo (Neves, 2008, p. 99).

Para que a autoavaliação de escolas tenha o significado institucional, é necessário que ela responda aos projetos educacionais e sociais da escola e sob este prisma, não há um único modelo de avaliação institucional que atenda a todas as escolas. Os critérios de avaliação são pautados nas posições, crenças e práticas sociais de quem os elaboram.

Segundo Freitas (2009, p. 35):

Isso implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula. A construção do Projeto Político Pedagógico na gestão escolar democrática e os programas de avaliação institucional, são inseridos numa perspectiva de busca de melhoria educacional.

Há a existência de dois níveis de avaliação a avaliação institucional, cujo foco é o projeto político-pedagógico da escola e a avaliação da aprendizagem

da sala de aula, cujo foco é a relação professor-aluno. A avaliação institucional, para Freitas (2009) deve servir como um espaço privilegiado para a localização e reconhecimento de problemas, reflexão e procura de soluções. Adverte, no entanto, que a escola não deve deixar de procurar o poder público no cumprimento de suas responsabilidades. Esclarece ainda que pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas.

A avaliação institucional deve ser o instrumento de autoavaliação de escolas para que estas possam reconduzir seus processos educativos de maneira consciente, de acordo com o seu PPP e em detrimento da comunidade que atende. Uma avaliação necessita ser legitimada, sentida e vivida pelos professores e envolvidos, do contrário, poderá ser danosa ao processo como um todo (Neves, 2008, p. 99).

Isso implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsavelmente, refletir sobre as suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões ao nível da sala de aula, junto aos estudantes.

2.5. AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS: INDICADORES E PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS ESCOLARES

Os Indicadores da Qualidade na Educação constituem uma proposta metodológica de autoavaliação de escolas participativa que pode mobilizar e envolver os diversos sujeitos da escola: os estudantes, professores gestores familiares, funcionários, representantes de organizações locais em discussões sobre a qualidade da educação escolar (Brasil, 2009).

Para Carreira (2013, p. 17) “indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo”. A variação dos indicadores possibilita constatar mudanças e neste cenário, “apresentam a qualidade da escola em relação a um importante elemento de sua realidade: o das dimensões” (p. 18). Com um bom conjunto de indicadores, segundo a autora, tem-se um quadro de sinais que possibilitam identificar o que vai bem ou não no contexto escolar, de forma que todos tomem conhecimento e tenham condições de discutir e decidir as prioridades de ação para sua melhoria.

Nisso, conforme os apontamentos de Brandalise (2007, p. 5) os indicadores, tem na “Autoavaliação de escolas um processo de reflexão desenvolvido coletivamente nas Escolas desde que apresentado numa postura dialético-crítica” e tendo toda a comunidade escolar, tais como os professores, os funcionários administrativos, os gestores pedagógicos, os alunos e seus pais, todos como sujeitos participantes dessa ação. Com essa realidade, é possível apontar caminhos para a construção de uma nova cultura de autoavaliação de escolas no ambiente escolar, capaz de viabilizar tanto o desenvolvimento profissional quanto o institucional.

Há muitas dimensões importantes nos indicadores de qualidade, segundo (Brasil 2009):

- Ambiente educativo;
- Gestão pedagógica;
- Avaliação, Gestão escolar democrática;
- Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola;
- Gestão de Infraestrutura ou Ambiente físico escolar;
- Acesso, permanência e sucesso na escola;
- Gestão participativa;

- a atuação de colegiado e a integração da escola com a comunidade;
- Indicadores de processos coletivos de decisões e ações;
- Revisão/elaboração do projeto político-pedagógico. (Brasil 2009).

Na dimensão Gestão pedagógica, como diz Carreira (2013) a análise de resultados educacionais abrange processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola, tais como rendimento, frequência e proficiência dos estudantes. Retoma os diversos dados sobre aprovação, reprovação, abandono escolar, resultados de avaliações externas.

Para além de conhecer os resultados das avaliações, é preciso saber analisá-los para que seja possível planejar as ações pedagógicas, como aponta Carreira (2013):

- No que a escola melhorou?
- No que a escola precisa melhorar?
- Justificar a evolução dos indicadores.

Deve-se utilizar indicadores internos para responder às questões acima colocadas.

Os indicadores de gestão de resultados são:

- a análise dos resultados alcançados e pelos alunos, de desempenho;
- a avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola e a identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar com o trabalho da escola.

Assim, as ações pedagógicas abrangem processos e práticas de gestão do trabalho pedagógico, orientados diretamente para assegurar o sucesso da aprendizagem dos estudantes, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Destacam-se como indicadores de qualidade:

- a atualização periódica da proposta curricular;

- o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes;
- o desenvolvimento da inovação pedagógica e de políticas de inclusão com equidade;
- o planejamento da prática pedagógica;
- a organização do espaço e tempo escolares, com suas rotinas e estratégias de acompanhamento. (Brasil 2009).

Segundo Carreira (2013, p. 70), é fundamental refletir sobre:

A comunidade escolar é informada sobre as estatísticas educacionais produzidas pelo Inep ou pelas Secretarias de Educação sobre o desempenho da escola e da rede escolar? O significado desses indicadores é discutido na escola em sala de aula, reunião de professores, de familiares, reuniões pedagógicas? Os indicadores referentes à escola estão afixados em local visível? A comunidade escolar discute os dados de avaliações oficiais de acordo com o quesito cor/raça? A equipe pedagógica (diretoria, coordenação pedagógica e professorado) acompanha e analisa os dados mais gerais referentes ao desempenho e à frequência da escola considerando o recorte cor/raça e, a partir disso, redefine suas estratégias pedagógicas visando o sucesso na aprendizagem de todos os alunos?

Na dimensão da Gestão participativa como processo coletivo de decisões e ações, abrangem práticas que respondem ao princípio da gestão democrática, há envolvimento e compromisso das pessoas com o projeto pedagógico da escola.

Gestão de Infraestrutura: administração de serviços e recursos abrangem processos e práticas eficientes de gestão dos serviços de apoio, além dos recursos físicos e financeiros que envolvem toda a infraestrutura necessária para o desenvolvimento das atividades afins (Brasil 2009).

Destacam-se como indicadores de qualidade:

- a organização dos registros escolares;
- a utilização adequada das instalações e equipamentos;

- a preservação do patrimônio escolar;
- a interação escola/comunidade e a captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros;
- Indicadores de administração de serviços e recursos. (Brasil 2009).

Dias Sobrinho (2005, p. 15) em seu entendimento sobre a complexidade e papel social da autoavaliação de escolas, diz que “toda avaliação opera com valores, nenhuma avaliação é desinteressada e livre de referências valorativas dos distintos grupos sociais”.

No contexto de discutir o envolvimento de sujeitos de áreas pedagógicas e área administrativa da instituição de ensino no processo de elaboração da autoavaliação de escolas, as autoras Polidori, Fonseca e Larrosa (2007, p. 337) disseram que:

Há um elemento essencial e inclusive, balizador desta dinâmica que é a participação dos sujeitos no processo avaliativo como atores atuantes e não somente informantes ou meros espectadores. O grau de envolvimento dos seus atores: docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos, de certa forma, conduzem a dinâmica do processo em questão e o caracteriza como participativo.

A avaliação nos termos concebidos pelos Indicadores é um processo permanente de acompanhamento e reavaliação das propostas acordadas coletivamente. A principal função de uma avaliação permanente não é apontar sempre os problemas, mas avaliar se as ações propostas estão alcançando os resultados esperados, com vistas a retroalimentar avanços.

3. PARTE III - METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Pretendeu-se apresentar a metodologia usada na implementação de uma investigação baseada em inquérito por questionário misto. Este tem por principal objetivo identificar as representações dos professores de um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio Presencial (Ensino Médio Profissionalizante) numa escola pública, face à implementação da autoavaliação de escolas. Sistematizaram-se os procedimentos metodológicos da técnica inquérito por questionário misto e colocou-se em evidência o modo como foi construído e aplicado o questionário, desde a fase de definição de objetivos até a implementação do processo de recolha de dados.

Com isso, pretendeu-se explicitar o que a caracteriza metodologicamente. Como se refere Tartuce (2006) a metodologia científica “é o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas”. A atividade principal da metodologia é a pesquisa, que deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação, mas em especial o seu processo.

Esta pesquisa se caracterizou, quanto à abordagem, como pesquisa qualitativa, apresentando como características básicas, segundo Triviños (1987):

- a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento fundamental;

- a pesquisa qualitativa é descritiva;
- a pesquisa qualitativa incide sobre o processo dos fenómenos;
- a pesquisa qualitativa utiliza um enfoque dedutivo na análise de seus dados.

Assim, mediante um enfoque qualitativo, contemplou-se a conduta dos professores de uma escola pública na cidade de Uberaba, Minas Gerais, com referência à autoavaliação de escolas. Tal procedimento permitiu ampla compreensão sobre o desenvolvimento desse processo, com ações e mudanças decorrentes da autoavaliação de escolas, uma vez que, procura entender e interpretar o que esse grupo de professores pensam sobre a autoavaliação de escolas, permitindo-lhes opinar e expor suas expectativas, no intuito de que seja possível tomar decisões sobre os problemas levantados.

A pesquisa qualitativa deu-se por meio de perguntas que permitiram aos professores colaboradores descreverem melhor o que ocorria sobre a autoavaliação de escolas na instituição de ensino em que atuam.

No que se refere à sua classificação quanto ao tipo, a presente pesquisa se enquadrou numa pesquisa bibliográfica, que, segundo Marconi e Lakatos (1996, p. 25) “a pesquisa bibliográfica é caracterizada pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, entre outros. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa”.

Nessa mesma direção, para Gil (1999) a pesquisa bibliográfica possui a contribuição de diversos autores sobre determinado assunto. Acontece a partir da necessidade de conhecer e analisar as contribuições científicas existentes sobre o assunto abordado. A presente pesquisa buscará subsídios na literatura de livros, periódicos especializados, web sites, anais, além de

outras publicações, com dados relacionados ao conteúdo autoavaliação de escolas.

Esse tipo de pesquisa foi escolhido por oportunizar primeiramente o estudo do tópico em questão de maneira ampla, realizando conforme os autores pesquisados sua análise, onde seu registro foi feito seguindo a concepção dos respondentes, com a interpretação dos fatos sem a interferência do pesquisador.

Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa foi do tipo descritiva que, segundo Gil (1991, p. 46):

Tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Uma das características mais relevantes da pesquisa descritiva é o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados e observação sistemática. Assume, geralmente, a forma de levantamento.

Uma das peculiaridades da pesquisa descritiva está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados e a observação sistemática sem interferência do pesquisador, e, assim, todo o cuidado foi despendido no decorrer da pesquisa com o intuito de descobrir a frequência em que o tema autoavaliação foi trabalhado na instituição com os colaboradores envolvidos.

Na pesquisa exploratória, como apoio para atingir aos objetivos propostos neste estudo, tende a proporcionar maior familiaridade com o problema, de forma a explicitá-lo. Envolve levantamento bibliográfico, que no caso desse estudo, utilizou-se inquérito por questionário misto, com pessoas experientes no problema pesquisado. Assume, assim, aqui a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso (Gil, 2008).

Em relação ao estudo de caso, conforme diz Alves-Mazzotti (2006) se caracteriza inicialmente por adotar diferentes metodologias e ser utilizado

não apenas como modalidade de investigação, mas também como ensino e consultoria. Os estudos de caso mais utilizados são os que enfocam um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou um evento. Podendo ser também múltiplos: vários indivíduos, várias instituições, outros.

Ao retratar situações reais sem prejuízo de sua dinamicidade natural, o estudo de caso se configura muito vantajoso. Segundo André (2005, p. 58) “sua contribuição reside no fato de se poder levar a descobrir novos sentidos, expandir experiências ou confirmar o que já se sabia”. O estudo de caso tem um potencial enorme de contribuição aos problemas da prática educacional, ao fornecer informações valiosas que permitem também decisões políticas. Destaca-se, ainda, segundo o autor, a capacidade, a sensibilidade e o preparo do pesquisador para não se perder nas aparências e no inusitado, uma vez que o estudo de caso exige a manifestação de suas dimensões intelectual, pessoal e emocional.

O estudo de caso foi assim escolhido como estratégia da pesquisa qualitativa para realizar a investigação da prática da autoavaliação de escolas na Instituição de pesquisa.

Para Yin (2001, p. 32) o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Já para Bogdan e Biklen (1994, p. 89) o “estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduos, de uma única fonte de documentos ou de acontecimento específico”.

O processo de coleta de dados em pesquisa qualitativa, conforme Gil (2008) na tipologia estudo de caso, requer escolha de técnicas específicas para que as informações possam propiciar respostas ao problema investigado.

Para a coleta de dados, houve análise documental da instituição: Projeto Político Pedagógico e Relatório de autoavaliação. A pesquisa documental consistiu em buscar dados na Instituição que tivessem relação com a pesquisa e com os subproblemas elaborados.

Questionário é um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito das variáveis e/ou de situações que se deseja medir ou descrever e podem ser redigidos em forma de perguntas abertas, fechadas ou mistas, conforme já descrito. Segundo Martins e Lintz (2000, p. 32) “o pesquisador deve planejar a pesquisa, buscando algum conhecimento prévio sobre os respondentes do questionário, atentando para os itens que se deseja esclarecer, sem manifestar suas opiniões”.

Assim, o inquérito por questionário misto contemplou perguntas abertas, fechadas e mistas além de observação e análise de conteúdo. Para definir essa análise de conteúdo, o estudo foi remetido aos conceitos de autores estudiosos sobre o assunto “autoavaliação”. E após, por meio de um quadro síntese comparativo, foram selecionados conteúdos procedendo-se às leituras desse estudo, conforme diz Franco (1996), com o intuito de apreender e organizar aspectos importantes para a análise.

Foram empreendidas várias leituras de todo o material coletado, a princípio sem compromisso objetivo de sistematização, mas sim sempre se tentando apreender de uma forma global e sistemática as ideias principais e os seus significados gerais (Franco, 1996).

Segundo Franco (1996, p. 614):

A análise de conteúdo não deve ser extremamente vinculada ao texto ou a técnica, num formalismo excessivo, que prejudique a criatividade e a capacidade intuitiva do pesquisador, por conseguinte, nem tão subjetiva, levando-se a impor as suas próprias idéias ou valores, no qual o texto passe

a funcionar meramente como confirmador dessas. Esses tendem a serem valorizados à medida que são interpretados, levando-se em consideração o contexto social e histórico sob o qual foram produzidos.

De forma conjunta, na formação das categorias e subcategorias, torna-se muito prudente a codificação das unidades de análise para que essas não se percam na diversidade do material trabalhado. “Codificar é o processo através do qual os dados brutos são sistematicamente transformados em categorias e que permitam posteriormente a discussão precisa das características relevantes do conteúdo” (Franco, 1996, p. 614).

Assim, neste estudo, foram organizados os dados observando os resultados gerais primeiramente. Após, começou-se lendo todas as respostas, agrupando-as, avaliando-as e anotando todas as que chamaram a atenção e com mais relevância, bem como todas as que poderiam ser consideradas mais neutras, procurando semelhanças e diferenças entre elas. Foi criado um quadro de categorização para ajudar a cruzar os dados da pesquisa e assim, poder fazer uma análise sistemática dos resultados.

3.1.1.Procedimentos de recolha de dados

Os dados levantados por meio de um inquérito por questionário misto foram com 12 (doze) professores do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, situado na cidade de Uberaba, Minas Gerais, Brasil. O tratamento dos dados possuiu um procedimento de carácter qualitativo e um inquérito por questionário misto, para a triangulação de dados mediante 15 questões elaboradas.

A amostra destacou uma parte da população, cuja média foi de 30% de professores que atuam no mesmo curso do qual o pesquisador é professor. Sendo assim, um dos critérios que se destacou neste estudo para coletar a amostra foi que esse grupo amostral era o mais acessível ao pesquisador, tendo-se privilegiado as condições logísticas de viabilização deste estudo, dado não existir nenhum fator que perturbasse a legitimidade da amostra, bem pelo contrário, consideramos que, desta forma, as ações foram bem desenvolvidas.

Outro destaque é que, por haver essa maior proximidade, favoreceu discussões sobre o conhecimento crítico da realidade investigada. Outro critério foi que a escolha se deu pela necessidade de se obter dados dentro de um contexto, no caso, de um curso. Tais fatores tornaram-se contributivos para que os objetivos fossem atingidos e a pesquisa fornecesse os dados com alto rigor científico.

Os tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo, sendo preciso que estes tópicos e temas sejam freqüentemente vistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação

Em investigação qualitativa, o questionário constitui uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas. É utilizado para recolher dados descritivos na linguagem própria do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo vivido (Lüdke; André, 1986).

O questionário é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados segundo Lüdke; André, (1986) especialmente em pesquisas de abordagem qualitativa, tendo em vista que as informações coletadas por seu intermédio, em conjunto às outras fontes, são focalizadas na evidência do processo de

autoavaliação de escolas pelos participantes, de maneira a caracterizar o valor informacional da avaliação institucional. Assim, valer-se de um inquérito por questionário misto com professores, intentou descobrir o que sabem ou o que pensam sobre um assunto.

A escolha de dados é definida por Martins (2008, p. 27) como:

Uma técnica de pesquisa para coleta de dados cujo objetivo básico é entender e compreender o significado que os respondentes atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador.

Foi explicado aos professores a finalidade e o objetivo da pesquisa, a importância da colaboração pessoal dentro do grupo pesquisado, bem como se esclareceu que a pesquisa tem caráter estritamente confidencial e que as informações prestadas permanecerão no anonimato, bem como respeito que envolve a pesquisa e a garantia de sigilo.

O inquérito por questionário misto foi elaborado em consonância com os objetivos da pesquisa, respaldado pelo objetivo principal do estudo. As perguntas foram suficientes para que dados importantes fossem coletados.

Todas as respostas obtidas totalizaram 12 páginas, para fins de estudo e análise. As respostas foram analisadas e utilizadas para apresentar um comparativo entre os dados obtidos. Para isso, requisitos básicos levou-se a efeito uma análise qualitativa. A maioria dos pesquisadores que tratam o tema, considera que a experiência do pesquisador dentro da área, com a literatura pertinente e diferentes formas de analisar dados, seja uma condição "sine qua non" para que seja realizado um estudo adequado, levando-se em conta que "o próprio pesquisador é, na realidade, o seu próprio instrumento de trabalho", conforme aponta (Oliveira, 2008, p. 570).

O objetivo dos procedimentos de recolha de dados, inquérito por questionário misto, foi angariar informações relativas à autoavaliação de escolas. Assim, a pesquisa consistiu em aprofundar alguns conceitos referentes ao universo da autoavaliação de escolas e serviu para listar várias questões sobre o objeto de estudo, conforme descrito em seguida.

Género

- 1 Tempo de atuação no cargo de docência
- 2 Tempo de atuação nesta Instituição
- 3 Sabe no que consiste a avaliação institucional?
- 4 Reconhece a importância da autoavaliação de escolas na sua escola para promoção de mudanças?
- 5 Considera a autoavaliação de escolas como instrumento contributivo para a melhoria da aprendizagem dos alunos?
- 6 A autoavaliação de escolas é uma ferramenta importante para o professor?
- 7 Reconhece a importância da participação de professores na autoavaliação de escolas na sua escola para promoção de mudanças?
- 8 Considera a autoavaliação de escolas como instrumento contributivo para a melhoria da qualidade da educação?
- 9 A Instituição assume práticas de autoavaliação de escolas?
- 10 Na instituição, são perceptíveis as diferenças entre os mecanismos de autoavaliação de escolas e avaliação Institucional Externa?
- 11 A equipe gestora alimenta o interesse pela autoavaliação de escolas de todos os envolvidos e interessados no processo, tais como professores, funcionários, alunos, familiares, comunidade?

- 12 A equipe gestora oferta formação continuada em seu ambiente sobre a autoavaliação de escolas, de forma a levar seus profissionais à reinterpretação da função educativa?
- 13 Autoavaliação de escolas: a hora também de refletir sobre seu trabalho, avaliando a própria postura e a prática, com a ajuda da comunidade. Considera isso uma maneira de você crescer e se aprimorar sua prática como professor (a)?
- 14 A autoavaliação de escolas leva em conta o “Conhecer e o Aprimorar”. Você acredita que o objetivo é conhecer a realidade da instituição de modo a aprimorá-la em sua totalidade, caracterizando uma ação dinâmica de modo a construir um ensino de qualidade elevada?
- 15 Como é feita a autoavaliação de escolas na sua escola?

3.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em contexto geral o apoio da autoavaliação de escolas para a gestão escolar proporciona reflexões sobre a mudança da compreensão da avaliação, exercício da gestão democrática, efetiva participação e a consolidação da identidade da escola, de acordo com o objetivo principal, “analisar a conduta dos professores mediante a autoavaliação de escolas”, fez-se a análise e interpretação dos dados.

Para Bardin (2004, p. 32) a análise de conteúdo visa “classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial”. A variedade de informações coletadas, principalmente, logo após sua

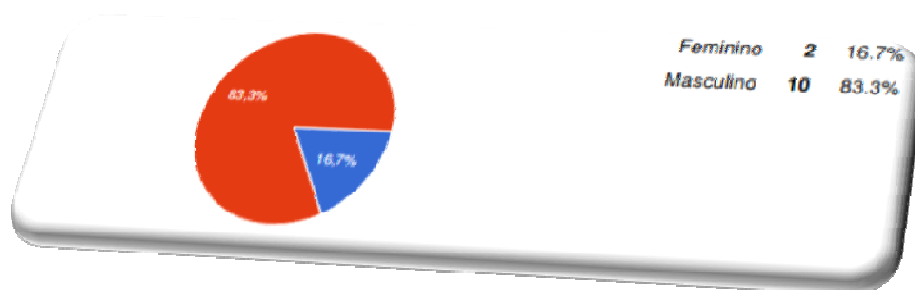
recolha revelou-se complexa de antemão. Ler minuciosamente os dados intentou estabelecer proximidades e diferenças para, posteriormente, facultar análise das informações de maneira mais clara e pertinente.

Após as transcrições das respostas dos professores e leituras cuidadosas do *corpus* empírico, foram extraídas as expressões-chave contidas em cada uma delas, as quais revelavam a essência do pensamento individual dos sujeitos da pesquisa sobre os questionamentos.

Iniciando as discussões e análises, verificou-se que, com relação à idade dos respondentes, estas variaram entre 32 a 51 anos.

Na sua maioria, são do género masculino, conforme mostra o gráfico que segue.

Gráfico – Género



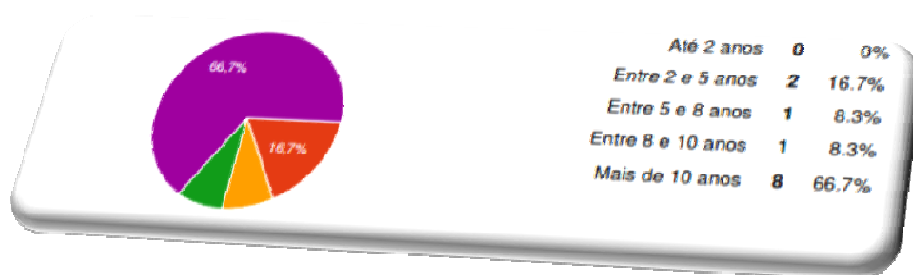
Fonte: Do Autor.

Entender essa questão talvez seja um pouco desafiador, já que se observa que a maioria dos respondentes são professores do sexo masculino. Ao longo do século XX, conforme Connel (1995) a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, e, atualmente, em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é

grande a presença de mulheres no exercício do magistério, sobrepondo professores do sexo masculino.

Apesar de ser a docência uma profissão desempenhada na maioria por mulheres segundo pesquisas, os professores homens prevalecem na Instituição pesquisada. Talvez isso seja possível por ser um ensino técnico integrado, cujas disciplinas possuem características peculiares, isto é, culturalmente masculinas.

Gráfico 1 – Tempo de atuação no cargo de docência



Fonte: Do Autor.

Identifica-se que 75% dos profissionais estão a mais de 8 anos atuando no cargo de docência, o que caracteriza um vínculo forte e contínuo com a profissão.

Destaca-se que a valorização dos Planos de Carreira com melhoria salarial, e não simplesmente uma política calcada na meritocracia, é uma das fortes representações dos professores como recorrente para a permanência ou não na profissão (Aguiar; Scheibe, 2010).

Gráfico 2 – Tempo de atuação nesta Instituição



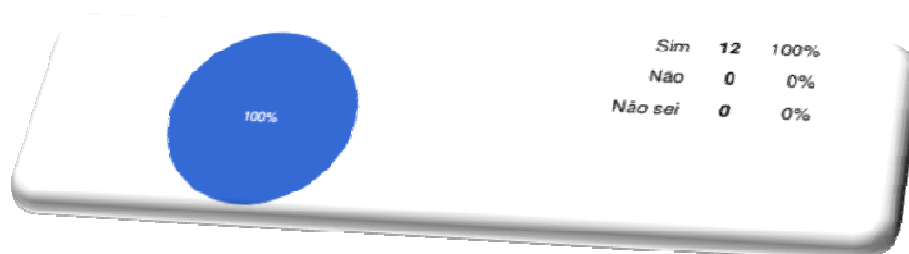
Fonte: Do Autor.

Verifica-se que a rotatividade entre organizações educacionais tem um número significativo, porém também se observa que há muitos profissionais fieis a sua instituição, sendo isso possível talvez pela oportunidade de concursos públicos. Esses fatos se justificam pelos dados que apresentam apenas 2 de 10 pessoas que atuam a mais de 10 anos no cargo de docência estão na mesma instituição de trabalho, por outro lado, pode-se avaliar que 58,4% dos professores estão a mais de 5 anos na mesma instituição. Daí verifica-se a importância de uma boa gestão dos profissionais e condições de trabalhos do setor educacional.

Nas palavras de Silva (2007, p. 24) “um dos principais problemas enfrentados pela escola pública é a rotatividade de professores”; isso decorre do alto índice de professores temporários, o que vem prejudicando a construção de um vínculo efetivo entre professor e escola e entre seus pares, dificultando a realização do trabalho educativo.

Com isso, observa-se desvalorização e precarização do trabalho docente na organização do trabalho pedagógico.

Gráfico 3 – Sabe no que consiste a avaliação institucional?

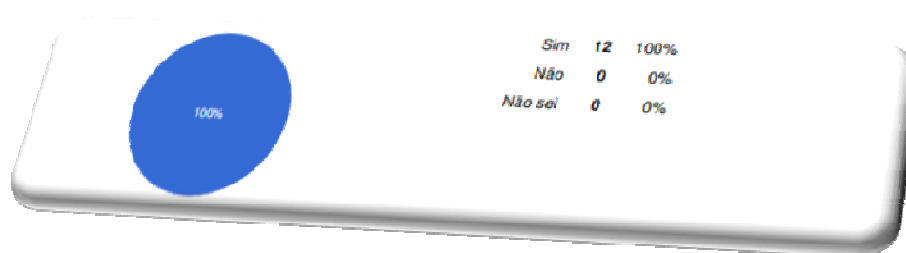


Fonte: Do Autor.

Todos os professores disseram que sabem no que consiste a avaliação institucional. Comentaram que a equipe escolar utiliza os resultados dessas avaliações para fazer revisões no currículo e no Projeto Político Pedagógico. Disseram também que a equipe escolar estabelece expectativas de aprendizagem para avaliar os estudantes em cada ano/série/ciclo, com base nas diretrizes curriculares adotadas.

Uma professora disse que a escola precisa criar melhores mecanismos que assegurem a participação da comunidade externa e assegurar a participação da comunidade interna, professores, funcionários e alunos.

Gráfico 4 – Reconhece a importância da avaliação institucional na sua escola para promoção de mudanças?



Fonte: Do Autor.

Todos reconhecem a importância da avaliação institucional para promoção de mudanças. Sabe-se que no interior das escolas são sempre imbuídos de desafios, assim, repensar a autoavaliação de escolas pode-se levar a escola a aprender com possíveis acertos e erros, e assim, iniciar um planejamento mediado em conceitos reconhecidos mundialmente, encontrados em Instituições que já atingiram patamares de excelência ou que caminham nessa direção. Esses conceitos são aplicáveis a qualquer empresa, uma vez que tratam dos mais modernos conceitos de gestão.

Interessante o que uma professora disse que “[...] *sempre são levantados e analisados de forma sistemática, índices de satisfação dos estudantes, pais, professores e demais profissionais da escola, em relação à gestão, às práticas pedagógicas e aos resultados da aprendizagem*”.

Outro professor também indagou: “[...] *após reconhecida a importância da avaliação institucional em prol de mudanças, os envolvidos devem se empenhar para que essas sejam significativas no processo ensino aprendizagem sempre com o intuito de preparar o aluno inteiramente dando-*

lhe condições de enfrentar e atuar na sociedade, buscando sempre modificar para obter ótimos resultados”.

Para tanto, as mudanças almejadas no contexto avaliativo devem atingir também o sistema como um todo, a instituição e todos os componentes, desde a estrutura até a comunidade em seu entorno. Necessitando de políticas públicas urgentes que direcionem e efetivem tais mudanças com maior responsabilidade e compromisso de garantir de fato melhoria na qualidade e eficiência do processo ensino-aprendizagem.

Todos os respondentes disseram que sim, perfazendo um total de 100%. E, quanto ao assunto em questão, Dias Sobrinho (2003, p. 47) trás importante contribuição: “a autoavaliação torna-se importante instrumento para a melhoria de mudanças do processo educacional”, visto que os dados desvelam características dos aspectos avaliados, possibilitando um diagnóstico sobre a instituição de ensino e servindo como base para a tomada de decisões.

Tal posicionamento é referendado também por Stufflebeam (1974) que define a avaliação como o processo de delinear, obter e subministrar informação válida para permitir a tomada de decisões.

Gráfico 5 – Considera a avaliação institucional um instrumento contributivo para a melhoria da aprendizagem dos alunos?



Fonte: Do Autor.

Na opinião dos professores sobre até onde a avaliação institucional alcança resultados favoráveis na comunidade escolar, tem na visão da maioria absoluta (91,7%). Para todos, é um instrumento contributivo para a melhoria também da aprendizagem dos alunos.

Segundo uma professora: “[...] os pais e a comunidade, no geral, mostram-se satisfeitos em relação aos resultados da escola e o desempenho dos seus profissionais”.

No entanto, 8,3% dos professores assinalam que não consideram a avaliação institucional como instrumento contributivo para a melhoria da aprendizagem dos alunos. É possível que haja certa resistência ao processo e à implantação da cultura de mecanismos avaliativos na escola.

De outra forma, é possível afirmar que se vislumbra na Instituição pesquisada grandes possibilidades de melhorias, tanto nos processos quanto nos produtos da instituição, com foco em resultados e aumento da produtividade e, conseqüentemente, da credibilidade junto à comunidade com reconhecimento público.

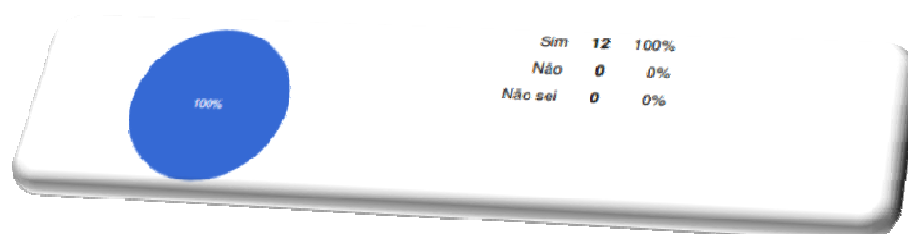
Isso porque se acredita que haverá maior interesse dos professores sobre o assunto, conforme disse outra professora: “[...] contribui para que se possa identificar pontos fortes e oportunidades para melhoria, além de permitir um diagnóstico objetivo e a medição do grau de maturidade da equipe gestora, funcionários, alunos, professores, no que se refere à importância do assunto em questão”.

Face ao exposto, a autoavaliação de escolas será um instrumento contributivo numa proposta de gestão democrática, onde se pode observar a construção de um processo de avaliação baseado na participação da comunidade escolar, tendo como objetivo a melhoria da aprendizagem na instituição de ensino (Olivera, 2008).

De acordo com Boclin (2006) é possível que a questão da resistência na participação dos professores ao processo e à implantação da cultura de avaliação possa ser reveladora de um mal-estar. Assim, a fim de reverter tal fato, torna-se importante a criação de uma cultura de autoavaliação de escolas considerada como um processo educativo, expressa na universalidade, na singularidade e na particularidade da instituição e de sua comunidade, de modo a favorecer essa participação de todos como sujeitos desse processo, como protagonistas que são.

Segundo Libâneo (2001) a autoavaliação de escolas deve envolver todo o coletivo escolar, captando qualidades e fragilidades das instituições, embasando as políticas educacionais comprometidas com a transformação social e o aprimoramento da gestão escolar e da educação, legitimando de fato esse processo por meio da participação coletiva tanto no planejamento como na elaboração e implementação do projeto político pedagógico da escola.

Gráfico 7 – Reconhece a importância da autoavaliação na sua escola para promoção de mudanças?



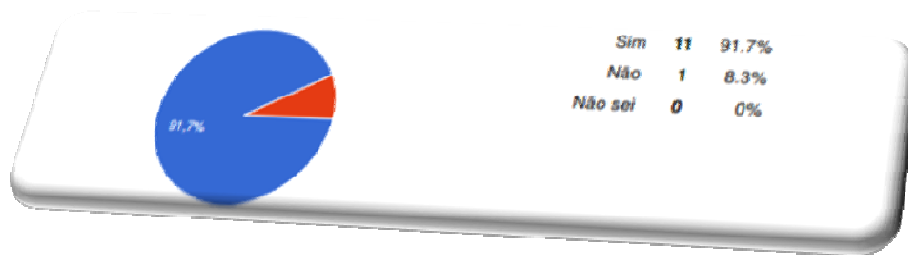
Fonte: Do Autor.

Por unanimidade, os professores disseram que consideram a autoavaliação de escolas uma importante ferramenta. Tal visão tem como pressuposto que esta proporciona informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino, também, com a finalidade de reorientar a prática pedagógica dos professores.

Os resultados de aprendizagem (avanços alcançados e dificuldades enfrentadas pelos estudantes) são analisados pela equipe gestora conjuntamente com os professores, na representação de um professor.

A autoavaliação de escolas, que deve ser um processo permanente, tem como principal função inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar e corrigir os aspectos avaliados. Ela é incorporada no ato do ensino e integrada na ação de formação, e, como disse uma professora: “[...] caracteriza-se como um importante instrumento de melhoria da qualidade do ensino na medida em que permite a identificação de problemas. O professor é informado sobre o desenvolvimento da aprendizagem e o aluno sobre os seus sucessos e suas dificuldades”.

Gráfico 8 – Considera a autoavaliação como instrumento contributivo para a melhoria da aprendizagem dos alunos?



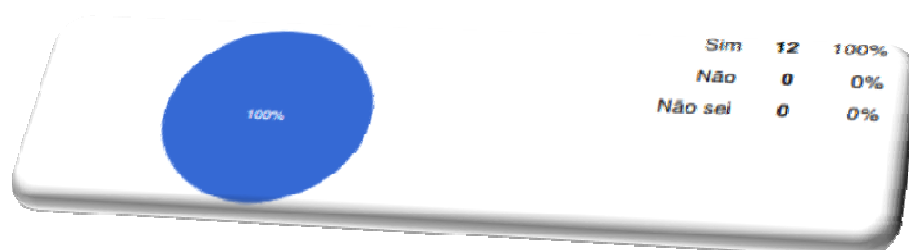
Fonte: Do Autor.

A maioria considera a autoavaliação de escolas como instrumento contributivo para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Uma professora comentou que são desenvolvidas práticas inovadoras com a utilização adequada de recursos didáticos e tecnologias educacionais, que favoreçam o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade, a contextualização e a apropriação de saberes, tendo em vista a autoavaliação de escolas.

Também foi apontado por uma outra professora que “[...] são realizadas práticas pedagógicas inclusivas que traduzam respeito e equidade no atendimento a todos os estudantes, independentemente de origem socioeconômica, gênero, raça, etnia e necessidades especiais”.

Gráfico 9 – A Instituição assume práticas de autoavaliação de escolas?



Fonte: Do Autor.

Verifica que na realidade a referida instituição assume práticas de autoavaliação de escolas, o que é um resultado muito significativo para o desenvolvimento da mesma. Porém, necessita-se que a comunidade escolar tenha um olhar reflexivo em seu interior.

Uma outra professora disse que “[...] a equipe gestora, e em especial o gestor escolar, proporciona a avaliação de desempenho dos vários profissionais que atuam na escola, oferecendo um retorno individualizado, tendo em vista o cumprimento dos objetivos e metas da escola.”

Como diz Queiroz (2011, p. 8) “[...] a autoavaliação deve situar-se como o instrumento que provocará um olhar reflexivo da instituição sobre si mesma, em suas múltiplas dimensões”. Assim, a intenção é que, por meio de uma análise interna, essa avaliação reflita o conteúdo e a forma das ações administrativas, financeiras e pedagógicas, a ponto de desvelar as potencialidades e fragilidades institucionais e promover o seu aperfeiçoamento e desenvolvimento.

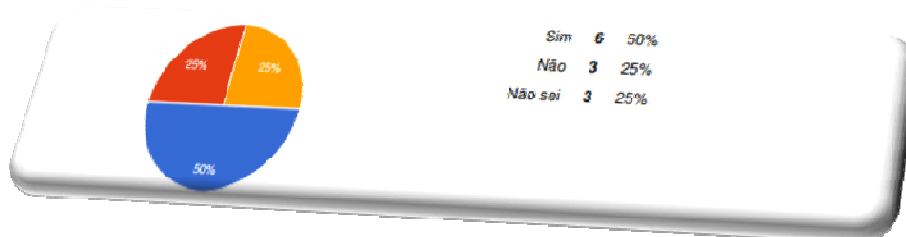
Outro professor também indagou o seguinte: [...] a relevância dos processos avaliativos para a concretização dos fins educacionais e da escola vem do reconhecimento da interdependência dos múltiplos objetos de análise

da avaliação educacional e dos seus níveis de estrutura para a efetivação de um processo avaliativo na escola, acredito que a instituição está cada vez mais assumindo seu papel em busca de um melhor desenvolvimento institucional.

Discutir a incorporação dos pais e de toda a comunidade escolar nos debates de avaliação, buscando a qualificação do fazer da escola, está como indicação clara desta necessidade na própria Constituição de 1988 (Brasil, 1988) construída no processo de redemocratização do país, que aponta no seu Artigo 206, Inciso VI, a Gestão Democrática como princípio ético-político do ensino público: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), dedica o Artigo 14 para regulamentar o preceito constitucional. Estabelece princípios para os sistemas de ensino e as unidades escolares, enfocando, especialmente, a participação dos envolvidos e interessados. Participação que assume características propositivas (Inciso I) de acompanhamento e controle (Inciso II). No Artigo 12, os Incisos VI e VII evidenciam, ainda, o aprofundamento de laços com a sociedade.

Gráfico 10 – Na instituição, são perceptíveis as diferenças entre os mecanismos de autoavaliação e avaliação institucional?



Fonte: Do Autor.

Boa parte disseram que não sabem muito bem fazer a diferença entre esses mecanismos de avaliação e 50% sabem as diferenças. Tais percentuais possibilitam entender que as políticas públicas não respondem favoravelmente a expectativa dos gestores e do corpo docente em relação ao assunto.

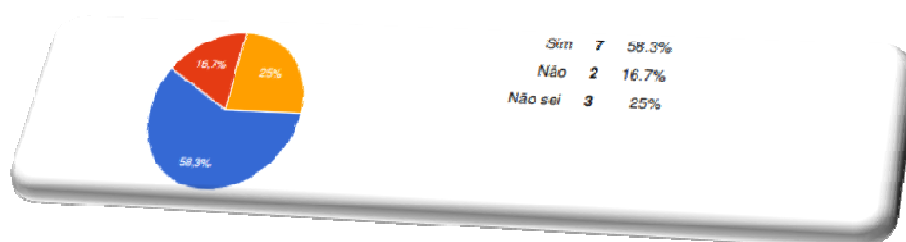
Uma professora comentou que, para além de conhecer os resultados das avaliações internas, “[...] *é preciso saber analisá-las para que seja possível planejar ações pedagógicas*”. Assim, o primeiro passo é registrar uma análise dos resultados da avaliação interna. E continua: No que a escola melhorou? No que a escola precisa melhorar?

À comunidade da Instituição cabe ser esclarecido que a autoavaliação de escolas é Coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação de escolas da CONAES. Essa é realizada pela CPA e é um processo constante que visa a identificar os pontos positivos e em quais pontos a instituição deve avançar, e propor medidas que melhorem a qualidade de toda a estrutura e ações vinculadas ao ensino e à aprendizagem. (BRASIL, 2004)

Quanto a avaliação externa, conforme Brasil (2004) é realizada por comissões designadas pelo Inep. A avaliação institucional externa tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios de avaliação. O processo de avaliação externa independente de sua abordagem e se orienta por uma visão multidimensional que busque integrar suas naturezas formativa e de regulação numa perspectiva de globalidade. A avaliação institucional externa é realizada de dois em dois anos pelos técnicos do MEC (Ministério da Educação e Cultura), que visitam a Instituição para avaliá-la.

Em seu conjunto, como a Avaliação Institucional, esses processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades. Isso deve ficar bem claro para toda a comunidade escolar, mesmo porque está no projeto político pedagógico.

Gráfico 11 – A equipe gestora alimenta o interesse pela autoavaliação de todos os envolvidos e interessados no processo, tais como professores, funcionários, alunos, familiares, comunidade?



Fonte: Do Autor.

Verifica-se que a escola busca envolver todas as partes envolvidas nesse processo de autoavaliação de escolas.

Um professor disse que “[...] a escola analisa os resultados de seu desempenho (IDEB, SAEB e outros), de forma comparativa com os resultados das avaliações nacionais, estaduais e/ou municipais e conseguem identificar necessidades e propõe metas de melhoria. Mas muitas vezes se barram no financeiro”.

A gestão escolar ganha grande importância na condução da instituição. Para a compreensão sobre a gestão democrática, torna-se necessário a

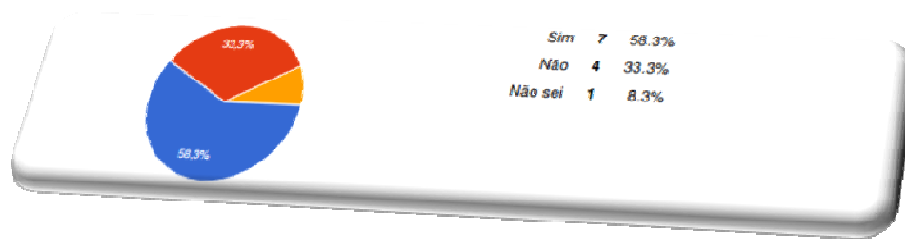
reflexão sobre escola enquanto um ambiente complexo, diz Libâneo (2001). A gestão escolar democrática e participativa deve direcionar seus princípios na efetividade de suas ações perante a comunidade escolar. Implantar a avaliação institucional não é tarefa fácil e não depende apenas da instituição, mas as escolas podem começar implantando em seus projetos políticos pedagógicos a autoavaliação de escolas, organizada e desenvolvida pelos próprios agentes do ambiente escolar.

Silva (2001, p. 56) descreve que “[...] a autoavaliação de escolas é realizada por pessoas envolvidas diretamente na própria escola, assim torna-se um mecanismo de conhecimento da instituição na sua totalidade, pois terá como agentes os reais participantes do ambiente escolar servindo de apoio para a adaptação e melhorias da instituição por meio do projeto político pedagógico”.

A participação, segundo Sordi (2002, p.54) “é condição inegociável para se viver o projeto educacional e isto implica o aprendizado da escuta e do acolhimento do argumento alheio, a horizontalização das relações de poder e a manutenção do diálogo plural”.

Fragilidades foram identificadas, pois uma professora disse o seguinte: “[...] nosso conhecimento sobre a Missão da instituição é muito frágil, não é universal no contexto da escola”, embora os sujeitos apontem para o seu cumprimento por meio de práticas institucionais; isso sinaliza para fragilidades no processo de comunicação interna e externa, conforme explanado na dimensão referente à comunicação com a comunidade.

Gráfico 12 – A equipe gestora oferta formação continuada em seu ambiente sobre a autoavaliação de escolas, de forma a levar seus profissionais à reinterpretação da função educativa?



Fonte: Do Autor.

Verifica-se que há espaços para melhorar a oferta de formação continuada ou grupos de estudo no espaço da instituição, a fim de levar os profissionais à reinterpretação da função educativa. Esses resultados refletem um dado momento da instituição e devem ser entendidos nesse contexto.

Uma professora apontou o seguinte: [...] *a análise dos resultados alcançados e níveis de desempenho, a avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola; a transparência de resultados e a identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar com o trabalho da sua escola é satisfatório*. Porém, acredita que poderiam ter mais oportunidade, no ambiente escolar, de estarem discutindo e refletindo sobre essa avaliação.

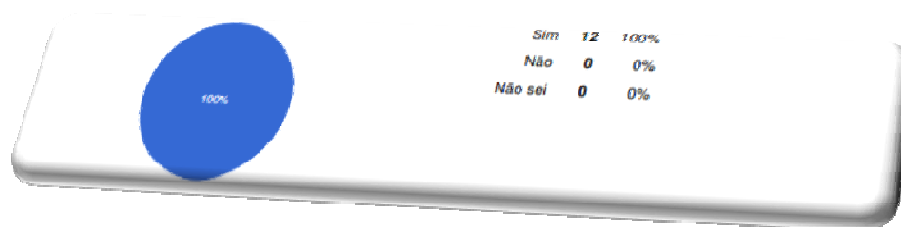
A autoavaliação de escolas como balizadora na tomada de decisão, fortalece e viabiliza a sobrevivência das Instituições ao promover sua melhoria contínua, em especial mediante a formação continuada (Guimarães, 2003).

Essa avaliação poderá ter este alcance se as instituições não conceberem suas avaliações de forma fragmentada, dissociada e descontextualizada;

assim, deve ser utilizada como fonte privilegiada para tomadas de decisões com todos os segmentos da Instituição.

Assim, à gestão escolar, num processo democrático, cabe, de forma coletiva, elaborar seu Plano de Ação anual, em concordância com o Projeto Político Pedagógico, tanto nas áreas administrativas, pedagógicas quanto financeiras. Essas decisões podem transformar os resultados dos processos de avaliação institucional em prioridades de melhoramento e oportunidades de inovação pedagógica. A autoavaliação de escolas se torna também uma estratégia importante para possibilidades de melhoria da gestão escolar, com base no processo vivido.

Gráfico 13 – Autoavaliação de escolas: a hora também de refletir sobre seu trabalho, avaliando a própria postura e a prática, com a ajuda da comunidade. Considera isso uma maneira de você crescer e se aprimorar sua prática como professor (a)?



Fonte: Do Autor.

Todos os professores acreditam que a autoavaliação de escolas na instituição só tem a contribuir para o crescimento profissional. A autoavaliação de escolas, para os professores é hora também de refletir sobre

seu trabalho, avaliando a própria postura e a prática, com a ajuda da comunidade.

Dois professores mostraram certa resistência frente a autoavaliação de escolas, pois disseram que *“[...] a escola pública não necessita de autoavaliação de escolas, pois já estão engajadas na luta por um projeto educativo com qualidade social”*.

Um professora disse: *“[...] os pais são informados constantemente sobre os resultados dos seus filhos nos instrumentos de avaliação aplicados pela escola”*.

Outra apontou o seguinte: *“que os poucos momentos que tem na escola para discussões, em especial na hora atividade, junto com a equipe gestora, refletem sobre os processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola, na sua totalidade”*.

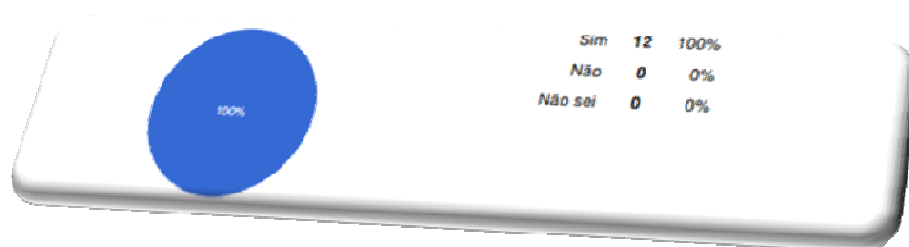
Em relação a tal, Dias e Sobrinho (2003, p. 14) afirma ainda que “não há nenhuma transformação importante na educação que não se valha da avaliação”.

Avaliar dentro deste contexto garantiria a transformação tão almejada na educação. É indiscutível a importância e a relevância da autoavaliação de escolas em sua dinâmica para a Educação, para os sistemas educacionais e para a comunidade, pois como afirma Guimarães: “a educação é considerada um bem público e como tal as instituições podem ser consideradas como prestadoras de um serviço público, devendo, portanto, ser avaliadas em termos de sua eficácia social e de sua eficiência de funcionamento” (2003, p. 58).

É importante que as políticas públicas brasileiras se voltem com mais profundidade para a formação contínua dos professores e gestores com foco na autoavaliação de escolas. A sobrevivência e o sucesso de uma organização

estão diretamente relacionados à sua capacidade de atender às necessidades e às expectativas dos clientes, isto é, no caso os alunos, e à atuação de forma responsável na sociedade e na comunidade com as quais a instituição interage. A avaliação institucional do Ensino médio ainda não se constitui uma prática consolidada, de fato, tanto no contexto da escola quanto da educação brasileira. Aos professores, falta-lhes oportunidades de estudos formativos.

Gráfico 14 – A autoavaliação de escolas leva em conta o “Conhecer e o Aprimorar”. Você acredita que o objetivo é conhecer a realidade da instituição de modo a aprimorá-la em sua totalidade, caracterizando uma ação dinâmica de modo a construir um ensino de qualidade elevada?



Fonte: Do Autor.

Todos acreditam que é importante conhecer a realidade da instituição de modo a aprimorá-la em sua totalidade, caracterizando uma ação dinâmica de modo a construir um ensino de qualidade elevada. Mas para aprimorar seu trabalho, a escola deve oferecer apoio permanente aos professores para que melhorem o seu desempenho; verificou-se que a escola tenta, na medida do possível, ofertar formação continuada para os professores, mas nisso, há certa dependência das políticas públicas.

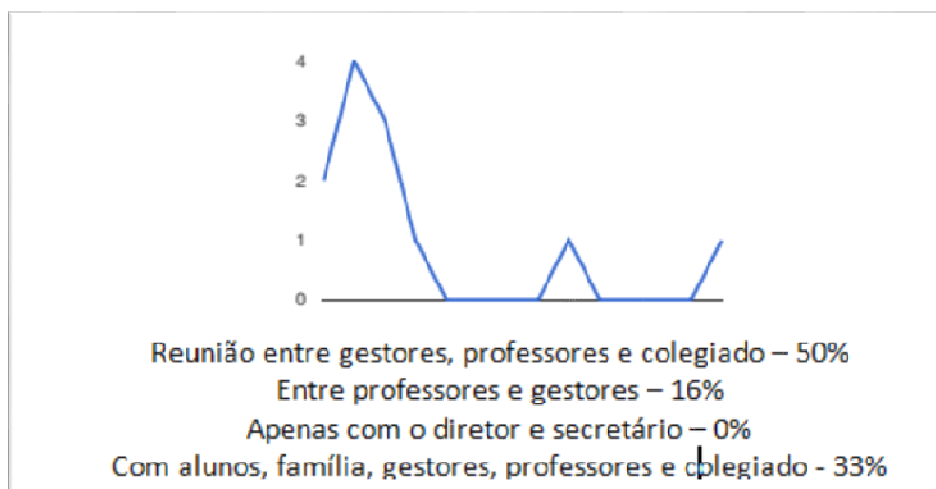
Uma professora apontou o seguinte que “[...] a escola, nos últimos anos, tem realizado registros e análises das taxas de aprovação, reprovação e abandono, identificando necessidades e implementando ações de melhoria. Isso está ajudando a melhorar os índices do IDEB”.

Há necessidade de que os professores participem de cursos ou jornadas de aperfeiçoamento e capacitação para melhorar o seu trabalho. Verifica-se que todos acreditam na melhoria do ensino como um todo. É importante aqui ressaltar que os propósitos e finalidades da ação de avaliar conforme Garcia Sanz e Hernández Pina (2001, p. 42) “implica em recolher informações relevantes para ampliar o conhecimento sobre o avaliado, e pronunciar-se sobre o seu valor e, em consequência, tomar decisões que pareçam mais acertadas”. A formação continuada no ambiente escolar contribui para se tomar decisões mais acertadas.

Frente à gestão dos resultados, a escola deve redobrar sua atenção aos resultados que obtém nas avaliações, como SAEB, Prova Brasil e ENEM, para que tome decisões que possa melhorar a dinâmica da autoavaliação de escolas, pois acredita-se oportuno a articulação entre as abordagens da autoavaliação de escolas e avaliação externa (Brasil, 2000).

A instituição escolar que deseja se desenvolver e se aprimorar, necessita, em especial, conhecer os próprios atributos e deficiências para que possa realmente potencializar seus pontos positivos e minimizar os negativos. E nisso, o professor tem muito a contribuir.

Gráfico 15 - Como é feita a autoavaliação na sua escola?



Fonte: Do Autor.

Neste quesito, 50% dos professores disseram que a autoavaliação de escolas são elaboradas entre gestores, professores e colegiado. 33% disseram que é elaborada com a participação dos alunos, família, gestores, professores e colegiado. 16,7% entre os professores e gestores. Ninguém acha que a autoavaliação de escolas seja feita somente entre diretores e secretários de escolas.

Uma professora apontou que “[...] a equipe escolar junto com os professores e funcionários se reúnem esporadicamente para fazer um trabalho coletivo e utiliza os resultados das avaliações internas e também externas para fazer revisões no currículo e no Projeto Político Pedagógico”.

Vislumbra-se aqui que a qualificação da educação no interior da escola colabora para estudos eficazes, e, por outro lado, fornece subsídios a todos os envolvidos com o processo de fortalecimento da qualidade da educação por meio do conhecimento do processo de autoavaliação de escolas.

Esse quadro foi elaborado para uma melhor visualização dos resultados citados nas discussões e resultados na pesquisa junto aos colaboradores, onde mediante um enfoque qualitativo, foi possível contemplar a conduta dos professores em relação à autoavaliação de escolas. Diante disso, se possibilitou a elaboração do quadro resumo dos indicadores apontados na pesquisa.

PERGUNTAS	SIM	NÃO	NÃO SEI
Sabe no que consiste a avaliação institucional.	12		
Reconhece a importância da avaliação institucional na sua escola para promoção de mudanças.	12		
Considera a avaliação institucional como instrumento contributivo para a melhoria da aprendizagem dos alunos.	11	1	
Reconhece a importância da autoavaliação na sua escola para promoção de mudanças.	12		
Considera a autoavaliação como instrumento contributivo para a melhoria da aprendizagem dos alunos.	11	1	
A instituição assume práticas de autoavaliação de escola.	12		
Na instituição, são perceptíveis as diferenças entre os mecanismos de autoavaliação e avaliação institucional.	6	3	3
A equipe gestora alimenta o interesse pela autoavaliação de todos os envolvidos e interessados no processo, tais como professores, funcionários, alunos, familiares, comunidade?	7	2	3
A equipe gestora oferta formação continuada em seu ambiente sobre a autoavaliação de escola, de forma a levar seus profissionais à reinterpretação da função educativa?	7	4	1
Autoavaliação de escola: a hora também de refletir sobre seu trabalho, avaliando a própria postura e prática, com a ajuda da comunidade. Considera isso uma maneira de você crescer e se aprimorar sua prática como professor.	12		
A autoavaliação de escolas leva em conta o “Conhecer e o Aprimorar”. Você acredita que o objetivo é conhecer a realidade da instituição de modo a aprimorá-la em sua totalidade, caracterizando uma ação dinâmica de modo a construir um ensino de qualidade elevada.	12		

De forma geral é perceptível que praticamente 100% dos resultados obtidos afirmaram positivamente que a instituição se preocupa em trabalhar e divulgar sobre a autoavaliação de escolas na instituição, porém somente em três questionamentos houve alteração significativa em relação às respostas,

um dos questionamentos em que surtiu divisão dos colaboradores da pesquisa foi quanto se na instituição, são perceptíveis as diferenças entre os mecanismos de autoavaliação e avaliação institucional, onde 06 (seis) pessoas disseram que sim, existe diferença na percepção por conta da instituição, enquanto que 03 (três) disseram que não existe essa diferença e por fim apenas 03 (três) disseram não saber se há alguma diferença quanto os mecanismos relacionados à autoavaliação e avaliação institucional.

Foi também observado que 07 (sete) colaboradores dizem que a equipe gestora alimenta o interesse pela autoavaliação de todos os envolvidos e interessados no processo, tais como professores, funcionários, alunos, familiares, comunidade, enquanto que 02 (dois) dos colaboradores disseram que não há essa preocupação e outros 03 (três) que não sabem.

Outro ponto que houve diferença nas respostas apresentando índices preocupantes foi quanto se a equipe gestora oferta formação continuada em seu ambiente sobre a autoavaliação de escola, de forma a levar seus profissionais à reinterpretação da função educativa onde 07 (sete) disseram que sim, 04 (quatro) disseram que não e 01 (um) disse não saber.

É importante observar que a autoavaliação é um processo constante, que permite avaliar a instituição em todos os seus aspectos, de modo a apontar os pontos positivos e negativos, e principalmente, quais os pontos em que a instituição necessita avançar e propor mudanças que melhore a qualidade de toda a estrutura e todas as ações ligadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, é importante que a instituição realize mais ações no âmbito da autoavaliação de escolas, como criar programas de socialização e apresentação dos resultados obtidos pela instituição, buscar capacitação dos líderes de modo que esses possam trabalhar com os demais funcionários.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1. SÍNTESE DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecer as considerações sobre esta pesquisa, retomou-se o objetivo geral e os objetivos específicos. Sendo assim, para a realização de processos de autoavaliação de escolas, é fundamental a escolha e aceitação de uma concepção de análise em função do quadro teórico e dos objetivos da pesquisa, e para isso, considerou-se nas hipóteses levantadas: a idade, o gênero, as habilitações acadêmicas, os anos de serviço dos respondentes, que não influenciaram a conduta dos professores face à autoavaliação da escola. Já o conhecimento na área de autoavaliação de escolas e a liderança da instituição representada pelos gestores, influencia enormemente a conduta dos professores, como se pode verificar nesta investigação.

Diante do inquérito por questionário misto, pode-se dizer que os objetivos foram atingidos. Os professores, além de assinalar as perguntas, puderam ainda dar sua opinião sobre o tema abordado, tendo assim uma visão melhor do que se buscava, com 12 colaboradores professores que professaram sua opinião, sendo estas afirmativas à perguntas questionadas.

No entanto, a importância da compreensão dos profissionais da escola de que um processo de avaliação desenvolvido numa postura crítica é essencial para captar o movimento institucional da escola, e colaborar para o seu desenvolvimento institucional ficou comprovada nas respostas com os professores.

Assim, em relação a analisar e conhecer a conduta dos professores no processo de autoavaliação de escolas, foi constatado que, ao apresentar novas perspectivas sobre variáveis que interferem no desempenho da instituição, este trabalho surpreende e obriga os professores a rever seus conceitos de autoavaliação de escolas.

Desta forma, ao identificar as variáveis que influenciam a conduta dos professores face à autoavaliação de escolas, estes necessitam instruir-se mediante formação contínua, seja no próprio espaço escolar ou não, e participar mais na elaboração de relatórios de autoavaliação de escolas de acordo com documentos oficiais, bem como do planejamento para a organização da autoavaliação de escolas num processo coletivo e democrático, com a participação de toda comunidade escolar. Quase sempre isso fica a cargo somente de gestores, sem a participação efetiva de professores e afins.

A fim de evidenciar as possibilidades da autoavaliação de escolas para a melhoria contínua da educação, cabe à gestão da escola estimular, mobilizar e gerar maior comprometimento dos professores e da comunidade escolar, com um foco centralizado na área pedagógica e visando obter as metas e os resultados desejados de autoavaliação de escolas. A gestão democrática e participativa é aspecto que deve ser considerado e trabalhado nas escolas, a fim de que todos se tornem responsáveis pelo bom andamento da mesma, sempre buscando a melhoria da educação e preservando sua identidade e autonomia.

Os professores não recebem adequada informação sobre a autoavaliação de escolas. Para que todos possam contribuir e estimular constantemente os avanços no interior da instituição, com esforços para uma melhoria contínua, é necessário que se atualizem sempre quanto aos conceitos, saberes e

práticas pedagógicas dos processos de autoavaliação de escolas. Nisso, destaca-se a importância de a gestão programar atividades baseadas no conhecimento e necessidades dos profissionais da escola. O conhecimento de todo processo de autoavaliação de escolas, incluindo o relatório final, é a chave da mudança e do desenvolvimento institucional.

A gestão escolar constitui-se de uma necessidade para a eficácia do funcionamento da organização e o papel dos gestores é manter o equilíbrio para que a organização atinja os seus objetivos. A gestão e a missão necessitam estar em consonância. Diante disso, compete também à gestão da escola buscar conhecimentos de gestão baseada nas competências profissionais, isto é, na forma como a escola seleciona, capacita e orienta os profissionais que nela trabalham, bem como a gestão dos processos, maneira como a instituição põe em prática e desenvolve o que foi planejado.

Talvez por isso haja professores que se mostram resistentes, isso pode ser possível porque há indefinições e contradições acerca da autoavaliação de escolas e isso tem dificultado a adoção de uma concepção de avaliação mais próxima dos pressupostos teórico-metodológicos e conceituais da educação. Frente a alguns dos (caminhos) e fragilidades da autoavaliação de escolas, é importante os professores compreenderem a interferência positiva que tem a autoavaliação de escolas para o processo também de avaliação institucional externa, a qual é feita por órgãos competentes. Entender e reconfigurar isso no interior da escola, ressignifica o papel das interações macro, micro e mesossociológicas de implementação de programas e políticas públicas avaliativas.

Mesmo que as condutas de alguns professores frente à autoavaliação de escolas sejam de compromisso, engajamento, comprometimento, como também foi demonstrado, nem sempre é possível isso ocorrer. A participação

dos professores e comunidade nas práticas de autoavaliação de escolas da instituição poderiam ser maiores, pois os professores não dispõem de tempo para poder conhecer a realidade da instituição como um todo, tendo em vista um agravante, o da rotatividade, fator que não deixa de atrapalhar o trabalho dos gestores.

Há necessidade de haver maior entrelaçamento entre as concepções de aluno que se quer formar, de ensino e de aprendizagem, mediante aos fundamentos teóricos metodológicos e conceituais que devem estar presentes na construção coletiva do projeto político pedagógico. É preciso entender que a autoavaliação de escolas é o caminho para a reestruturação do projeto político pedagógico e, ao mesmo tempo, esta mesma autoavaliação deve compor-se de uma ação do projeto, ocorrendo de maneira interligada e complementar, um dependente do outro, um existindo por meio e em função do outro e benefício de todos os alunos.

4.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Uma das principais limitações do estudo consistiu na implementação do instrumento utilizado para recolha de dados, o inquérito por questionário misto. Devido a problemas que surgiram em alguns questionários, o número da amostra foi consideravelmente diminuído. Uma segunda limitação tem a ver com a dificuldade em obter uma amostra mais significativa. Foram colhidos depoimentos de uma forma pouco refletida em relação à temática, ora adiando a recepção. Essa morosidade foi um pouco complicada.

A falta de estudos com o mesmo objetivo deste estudo e com a mesma população alvo foi a mais significativa limitação, e, nisso, precisou de toda criatividade do pesquisador. Outra limitação tem a ver com a dificuldade em obter uma conduta de cooperação por parte dos entrevistados, quer adiando a entrevista, quer não aceitando colaborar com o questionamento, evidenciando algumas desconfianças face ao objetivo do estudo. Esta etapa foi a mais trabalhosa e difícil, no entanto, ressalta-se o empenho por parte de alguns que, desde o primeiro instante, se mostrou receptiva a colaborar. Em relação ao trabalho realizado, destaca-se que o tema abordado levantou algumas dificuldades, devido à escassez de bibliografia nas escolas de atuação. Também houve limitações no que diz respeito ao tratamento dos dados: na análise inferencial e na interpretação dos resultados, devido a pouca experiência neste domínio da investigação.

4.3.RECOMENDAÇÕES PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA

Chegado ao final do presente estudo, verifica-se que são muitas as vertentes de pesquisa que se abrem a partir das questões apontadas no estudo empreendido. Seria um grande complemento a esta investigação colher a visão de outros participantes das entrevistas e as vantagens que realmente se teria. Poder-se-ia investigar o assunto em questão, pela perspectiva dos gestores e os efeitos nos resultados produzidos na organização em termos de produtividade da equipe e dos resultados de performance organizacional como um todo, fazendo uma articulação da autoavaliação com a avaliação externa, e implicações na realidade da

instituição. Assim, uma outra interessante perspectiva que complementaria as análises que foram apresentadas nesta pesquisa seria verificar a percepção dos entrevistados sobre a avaliação externa da instituição. Ainda por uma perspectiva complementar à pesquisa relatada neste estudo, seria interessante estender a investigação no tempo e em outros setores da instituição pesquisada.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A. (2003). *Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica*. In: Esteban, Maria Teresa (org.). *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez.

Alaiz, V.; Góis, E. e Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.

Alberto, J. L. M. e Balzan, N. C. (2008). *Avaliação de projeto político-pedagógico pelos funcionários: espaços e representatividade*. Avaliação, Campinas: Sorocaba.

Alves-Mazzotti, A. J. (2006). *Usos e abusos dos estudos de caso*. Cadernos de pesquisa, Rio de Janeiro, v. 36, n.º 129.

Andes-SN. (2003). *Proposta do ANDES-SN para a universidade pública brasileira*. Cadernos ANDES. 3. ed. atual. e rev. Brasília.

André, M. E. D. A. de. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber, Livro Editora.

Antunes, A. (2002): “*Aceita um conselho? – como organizar o Colegiado Escolar*”, in: *Guia da Escola Cidadã*, vol. 8. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.

Araújo, C. H. *Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

Balzan, C. N. E Dias S. J. (2011). *Avaliação Institucional – teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 2011.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.

Barreyro, G.B. (2006). *Evaluación de la educación superior brasileña: el SINAES*. Revista de la Educación Superior, México, v. 35, n. 137, p. 63-73.

Becker, F. R. da. (2010). *A Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira*. Revista Iberoamericana de Educación/Revista Iberoamericana de Educação. ISSN: 1681 - 5653. n.º 53/1 – 25/06/10. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

Belloni, I. e Magalhães, H. e Sousa, L. C. (2003). *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. 3.ed. – São Paulo, SP, Editora Cortez.

BELONI, I. (1996). Considerações sobre a avaliação nacional de cursos-PROVÃO. (UNB).

Boclin, R. (2006). *Avaliação Institucional: Quem Acredita?*. Rio de Janeiro: Espaço do Saber.

Bogdan, R. e Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

Bonamino, A. e Sousa, S. Z. (2012). *Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388.

Bonniol, J. J. e Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Brandalise, M. Â. T. (2007). *Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares*. São Paulo.

Brandalise, M. Â. T. (2010). *Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas*. Olhar do Professor, Ponta Grossa, 13(2): p. 315-330.

Brandalise, M. Â. T. 2016. *Autoavaliação institucional da escola: análise da produção acadêmica no período 2005-2015*. UEPG.

Brandalise, M. Â. T. Lara, V. A. Avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos: concepções dos professores. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 36-68, jan./abr. 2016.

Brasil. (1996). *Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional.

Brasil. (2004). Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes. *Diretrizes para a auto-avaliação das instituições*. Brasília: MEC/Inep.

Brasil. (2009). Ministério da Educação. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB.

Brasil. Ministério da Educação. *Plano de desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: MEC, 2007.

Carreira, D. e Souza, A. L. S. (2013). *Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola*. São Paulo: Ação Educativa.

Carneiro, B. P. B. e Novaes, I. L. (2008). *As comissões próprias de avaliação frente ao processo de regulação do ensino superior privado*. *Avaliação*, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 713-732.

Csali, A. (2007). *Fundamentos para uma avaliação educativa*. In: CAPPELLETTI, Isabel F. *Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola.

Coelho, M. I. M. (2005). *Avaliação da educação básica*. Belo Horizonte: UNA.

Coleman, J. S. et al. (1996). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.

Connell, R. W. (1995). *“Políticas da masculinidade”*. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 185-206.

Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA.

Costa, J. (2008). *Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In: Simpósio sobre

Organização e Gestão Escolar, 1., Aveiro, 2000. Actas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000. 580 João Ribeiro Trigo e Jorge Adelino Costa Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-582.

Dias, S. J. (2000). *Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos*. In: BALZAN, N. C; DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: teorias e experiências. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Dias, S. J. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.

Dias, S. J. (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado*. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo.

De Ketele J-M. (1999). *Vers de nouveaux modes d'évaluation des compétences*. Louvain-laNeuve, UCL-CEDILL.

Depresbiteris, L. E Tavares, M. R. (2009). *Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac.

Eyng, A. M. (2004). *Avaliação e identidade institucional: construindo uma cultura de antecipação*. Revista diálogo educacional, n.11-PUCPR. Curitiba: Champagnat.

Fernandes, M. E. de A. e Belloni, Isaura. (2002). *Progestão: como desenvolver a avaliação institucional da escola?* Módulo IX. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação.

Fernandes, M. E. A. (2002). *Avaliação institucional da escola e do sistema educacional: base teórica e con do projeto*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.

Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.

Franco M. L. P. B. (1996). O que é análise de conteúdo. São Paulo: PUC; 1986. 5. Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 4ª ed. São Paulo: Hucitec.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1ª ed. Coleção Leitura. São Paulo, Paz e Terra.

Freitas, L. C. de (et. al.). (2009). *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. (Coleção Fronteiras Educacionais).

Freitas, L. C. de. (2009). *Avaliação educacional – caminhando pela contramão*. Petrópolis: Editora Vozes.

Germano, J. (1994). *Estado Militar e Educação no Brasil (1964- 1985)*. 2a ed., São Paulo, Cortez.

Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.

Guimarães, M. H. de O. (2003). *Avaliação: impactos sobre o ensino superior*. Belo Horizonte: FUMEC-FACE.

Hernandez P. F. e Garcia S. M. P. (2001). *Evaluación del proyecto curricular*. Madrid La Muralla.

Hypolito, Á. M. (2010). *Políticas curriculares, Estado e regulação*. Educ. Soc. [online]. Campinas, vol.31, n.113, p. 1337-1354. ISSN 0101-7330.

Krum, M. C. (2010). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Curso de Especialização à Distância em Gestão Educacional. *Políticas públicas e Gestão Escolar*. Santa Maria, 54 p.

Libâneo, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa.

Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1998)*. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho.

Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.

Lima, V. B. (2011). *A Gestão Democrática sob a égide da legislação: um olhar sobre a realidade do estado do Ceará*. Avaliação de políticas públicas: interfaces entre educação e gestão escolar. Maceió: EDUFAL.

Luck, H. (2012). *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis: Vozes.

Luck, H. (2007). *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 3 ed. Petrópolis: Vozes.

Lüdke, M. e André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Maciel, O. et. al (2014). *Recurso ao inquérito por questionário na avaliação do papel das Tecnologias de Informação Geográfica no ensino de Geografia*. Revista de Geografia e Ordenamento do Território (GOT), n.º 6 (dezembro). Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território, p. 153-177.

Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. (1996). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados*. 3.ed. São Paulo: Atlas.

Martins, G. A. (2008). *Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil*. Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, n. 2.

Maués, O. C. (2010). *A avaliação e a regulação: o professor e a responsabilização dos resultados*. In Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org.) et. al. *Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.

Malavasi, M. M. S. (2010). *Avaliação Institucional de qualidade potencializada pela participação dos vários segmentos da escola*. In Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org.) et. al. *Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.

Mundy, K. (2007). *Multilateralismo educacional – as origens e indicações para a governança global*. In Leuze, Kathrin, Martens, Kerstin E Rusconi, Alessandra (Orgs). *Novas arenas da governança educacional – o impacto de organizações e mercados internacionais na política educacional*. Nova York (EUA): Palgrave Macmillan. Tradução Caroline Feital Monteiro.

Neves, C. M. de C. (2008). *Autonomia da escola pública: um enfoque operacional*. In VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola – Uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus.

Nóvoa, A (Coord.) (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Oliveira, D. A. (org.) (2008). *Gestão Democrática da Educação*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho: Braga.

Paro, V. H. (1997). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ed. Ática.

Polidori, M. M. e Fonseca, D. G. e Larrosa, S. F. T. (2007). *Avaliação Institucional Participativa*. In: *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior – RAES*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 2, p. 333-348.

Queiroz, K. C. A. de L. (2011). *Eu avalio, tu avalias, nós nos auto avaliamos: uma experiência proposta pelo SINAES*. Campinas, SP: Autores Associados.

Ristoff, D. (2003). *Definições de avaliação*. Revista Avaliação, Campinas, SP, ano 8, n. 2, jun.

Rocha, A. P. (1999). *Avaliação de escolas*. Lisboa: Editora Asa.

Rodrigues, N. (1992). *Da mistificação da escola à escola necessária*. 6ª. Edição. São Paulo: Cortez.

Roullier, J. (2008). *A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo*. In Alves, M. & Machado, E. (2008).

Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos. Santo Tirso: De Facto Editores, 73-96.

Santos Guerra, M. Á. Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem. São Paulo: Loyola, 2007.

Santos Guerra, M. Á. (2003). Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa da escola. Portugal: Edições ASA.

Saviani, D. (2004). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Sergiovanni, T. (2004a). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA.

Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA.

Sinaes (2007). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação* (INEP). 4 ed., amp. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Silva, G. M. da. (2007). *Autoridade docente e o vínculo educativo contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação e Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

Silva Jr. C. A. (2002). *O espaço da administração no tempo da gestão*. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Silvia Carapeto (orgs). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, p.199-212.

Silva, M.O. (org.). (2001). *Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática*. São Paulo: Veras.

Sordi, M. R. L. de. (2002). *Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo*. In: Avaliação: políticas e práticas. Benigna Maria de Freitas Villas Boas (Org.). Campinas, SP: Papirus, p. 65-81.

Souza, R. A. de. (2002). *O projeto político-pedagógico como instrumento impulsionador da gestão democrática*. Dissertação (Mestrado de Educação). Brasília: Universidade Católica de Brasília.

Tartuce, T. J. A. (2006). *Métodos de pesquisa*. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, Apostila.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Veiga, I. P. A. (2008). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. In VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola – Uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus.

Veiga, I. P. A. (2003). *Perspectivas para a reflexão em torno do Projeto Político pedagógico*. In. Resende. L.M. G. *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papirus.

Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: ASA.

WEBER. S. (2000). Políticas do ensino superior: perspectivas para a próxima década. *Cipedes*, Campinas, n. 6, p. 15-18. Separata de *Avaliação*, v. 5, n. 1.

Yin, R (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2ª ed). Porto Alegre: Bookman.

5.1.WEBGRAFIA

Aguiar, M. A. .S.; Scheibe, L. (2010). *Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020*. Revista Retratos da Escola, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. [Consultado em: 15 de setembro de 2017].

Andriola, W. B.; Souza, L. A. de. (2010). *Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará(UFC) acerca da auto avaliação institucional*. *Avaliação*, Sorocaba, vol. 15, n. 2, p. 45-72, 2010. [Consultado em: 06 de agosto de 2017].

Brasil. (2000). Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências. Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB. Brasília: MEC/Inep/Daeb. (Consultado em: 3 de agosto de 2017).

Brasil. (2004). Ministério da Educação: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. [Em linha]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. [Consultado em: 10 de setembro de 2017].

Brasil. *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. Brasil. INEP. [Em linha]. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>. [Consultado em: 3 de agosto de 2017].

Brasil. (2006). *Constituição Federal de 1988*. [Em linha]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil. [Consultado em: 20 de setembro de 2017].

Brasil. (2006). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Instrumento de Avaliação de cursos de graduação*. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ctg/images/avaliacaoexterna.pdf>. Acesso: 12.09.2017.

Costa, E. M. de M. B. e Ribeiro, C. M. e Vieira, R. B. B. Avaliação em movimento: do PAIUB ao PGE o caso da Universidade Federal de Goiás. Avaliação, Sorocaba, v. 15, n. 3, p. 87-108, 2010. [Consultado em: 06 de agosto de 2017].

Dias, S. J. (2008). *Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação*. Avaliação, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207. [Consultado em: 06 de agosto de 2017].

Fonseca, M. (2003). *O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar*. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318. [Em linha]. Disponível em www.cedes.unicamp.br. [Consultado em: 13 de março de 2011].

Moreira, C. J. de M. e Souza, M. B. e Carneiro, V. L. (2011). *O Banco Mundial e as políticas públicas para a educação básica no Brasil: impactos sobre o trabalho docente à luz do referencial marxista*. In ANAIS III Encontro

Norte/Nordeste Trabalho, Educação e Formação Humana – Trabalho, Estado e Revolução. [Em linha]. Disponível em <http://www.enntefh.com.br/anais/EIXO%207.pdf> [Consultado em: 04 de setembro de 2017].

Saviani, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n.100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 09 de maio de 2017.

Stufflebeam, D. et al. (1974). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, Peacock. Undime, 2015. [Em linha]. Disponível em: <http://demaui.educacao.sp.gov.br/Noticias/pge-indicadores-autoavaliacao.pdf>. [Consultado em: 12 de setembro de 2017].

ANEXOS

PESQUISA DE CAMPO COMPILADA

AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS: A HORA DE REFLETIR SOBRE O TRABALHO REALIZADO NA SUA ESCOLA

Nessa investigação por meio de questionário por inquérito misto, contemplou-se o levantamento de dados que foi conduzido aos professores do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio Presencial numa escola na cidade de Uberaba/MG.

Assunto de pesquisa: Autoavaliação de escolas

No preenchimento desse inquérito por questionário misto, solicitamos que sejam considerados os seguintes pressupostos teóricos, para melhor compreensão:

Autoavaliação de escolas: é um processo participativo, de recolha e de distribuição de informação com funções de autoconhecimento, de auto regulação e de mudança pedagógica. A a autoavaliação de escolas consiste na reflexão sobre o trabalho desenvolvido na escola tendo em vista a melhoria da prestação do serviço educativo da Instituição, como um todo.

Avaliação institucional externa: é realizada por comissões designadas pelo Inep, e tem como referência os padrões de qualidade para a educação expressos nos instrumentos de avaliação e nos relatórios da Autoavaliação de escolas.

Idade: _____

Gênero: F () M ()

Tempo de atuação no cargo de docência:

- () Até 2 anos
- () Entre 2 e 5 anos
- () Entre 5 e 8 anos
- () Entre 8 e 10 anos
- () Mais de 10 anos

Tempo de atuação nesta Instituição:

- () Até 2 anos
- () Entre 2 e 5 anos
- () Entre 5 e 8 anos
- () Entre 8 e 10 anos
- () Mais de 10 anos

Sabe no que consiste a avaliação institucional?

- () Sim
- () Não
- () Não sei

Reconhece a importância da avaliação institucional na sua escola para promoção de mudanças?

- () Sim
- () Não
- () Não sei

Considera a avaliação institucional como instrumento contributivo para a melhoria da aprendizagem dos alunos?

- () Sim
- () Não
- () Não Sei

Reconhece a importância da autoavaliação na sua escola para promoção de mudanças?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

Considera a autoavaliação como instrumento contributivo para a melhoria da aprendizagem dos alunos?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não Sei

A Instituição assume práticas de a autoavaliação?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

Na instituição, são perceptíveis as diferenças entre os mecanismos de autoavaliação e avaliação institucional?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

A equipe gestora alimenta o interesse pela autoavaliação de todos os envolvidos e interessados no processo, tais como professores, funcionários, alunos, familiares, comunidade?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não Sei

A equipe gestora oferta formação continuada em seu ambiente sobre a autoavaliação de escolas, de forma a levar seus profissionais à reinterpretação da função educativa?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

Autoavaliação de escolas: a hora também de refletir sobre seu trabalho, avaliando a própria postura e a prática, com a ajuda da comunidade. Considera isso uma maneira de você crescer e se aprimorar sua prática como professor (a)?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

A autoavaliação de escolas leva em conta o “Conhecer e o Aprimorar”. Você acredita que o objetivo é conhecer a realidade da instituição de modo a aprimorá-la em sua totalidade, caracterizando uma ação dinâmica de modo a construir um ensino de qualidade elevada?

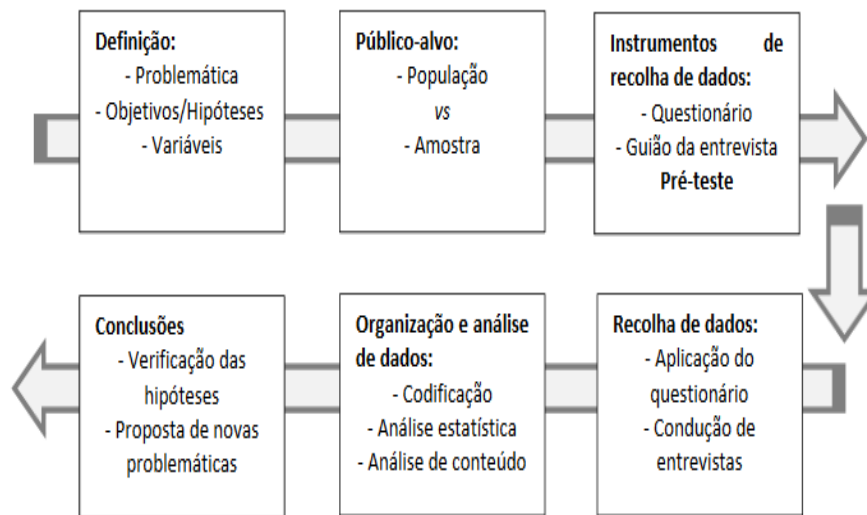
- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não Sei

Como é feita a autoavaliação na sua escola?

- ☐ Reunião entre gestores, professores e colegiado
- ☐ Entre professores e gestores
- ☐ Apenas com o diretor e secretário
- ☐ Com alunos, família, gestores, professores e colegiado

OBS.: Sua colaboração ajudará intensamente a produzir um bom trabalho científico, pois a intenção do estudo é provocar discussões mediante a análise da conduta dos professores no processo de autoavaliação de escolas.

Planeamento por inquérito



Fonte: Maciel, O. et. Al. (2014)

<http://www.scielo.mec.pt/pdf/got/n6/n6a10.pdf>

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS: Conduta dos professores

Pesquisador: GILBERTO JOSE DIAS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 60056616.7.0000.5145

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.841.843

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado a ser desenvolvida com 12 professores. É de natureza exploratória e abordagem quantitativa, e cujo objeto é a autoavaliação de escolas, à luz das legislações e políticas públicas brasileiras. Orienta-se pelo seguinte problema: Qual a conduta dos professores em um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio Presencial em uma escola na cidade de Uberaba, Minas Gerais? A autoavaliação da escola contribui para a melhoria das práticas educativas? Busca "conhecer a conduta dos professores face à implementação da autoavaliação na gestão da escola e o que propõe o projeto político pedagógico, numa relação dialética, de forma a contribuir para a qualidade da educação". Para tal, será aplicado um inquérito por meio de questionário, para fundamentar e converter as informações recolhidas em dados previamente formatados. As respostas serão transformadas em dados quantitativos, com recurso de um programa informático de gestão e análise de dados de inquérito.

A sua segunda versão recebeu parecer "em pendência", no dia 27 de outubro, com as seguintes recomendações:

- Dado informar que "os participantes serão abordados na própria instituição em que atuam, sob a coordenação dos gestores"; considera-se que isso pode interferir na autonomia e livre decisão dos mesmos,

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8811

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 1.841.843

dado estarem expostos a relações de autoridade e isso colocá-los em situação de vulnerabilidade.

- Não são apontados os critérios de inclusão e de exclusão de participantes.

- Corrigir o que segue nomeado como "termo de assentimento" e "termo de assentimento 2" e que corresponde ao Termo de Autorização para a realização da Pesquisa. A isso se soma a importância da necessidade de adequação da metodologia e os devidos esclarecimentos sob quais modos serão abordados os sujeitos e sob quais condições, dada a referência que se faz às suas relações com os gestores. A expressão "os participantes serão abordados na própria instituição em que atuam, sob a coordenação dos gestores" está

dúbia, pois dá a entender que o participante será abordado para participar da pesquisa na presença do gestor.

- Além disso, a indicação dos critérios de inclusão e exclusão é fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o procedimento dos professores mediante a autoavaliação de escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios superam os riscos. Informa-se que:

"Existe um desconforto e risco mínimo, seja dano físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano nessa pesquisa ou dela decorrente: cansaço ou aborrecimento ao responder a um roteiro semiestruturado de entrevista; constrangimento ao realizar algo desconhecido; constrangimento ao se expor durante a realização de testes de qualquer natureza; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias sobre o assunto; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre satisfação profissional e risco de quebra de sigilo. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. E para que não haja desconforto gerado durante a pesquisa, ou desconforto mínimo, os procedimentos adotados obedecerão aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Obviamente que o pesquisador garantirá o sigilo e fará de tudo o que estiver ao seu alcance para mantê-lo. Mas a quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional, é um risco que deve ser reconhecido e informado ao participante no

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8811

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

TCLE. Como por exemplo: perda ou roubo de documentos, computadores, pendrive. Deixá-lo ciente desse risco é, portanto, importante também para a proteção do pesquisador. Assim, nesta pesquisa, será de fundamental importância, tanto para a proteção dos participantes entrevistados, quanto para a proteção legal do pesquisador, que a autorização da instituição participante seja obtida. Do ponto de vista ético, haverá preocupação com a proteção do participante da pesquisa. Os participantes terão a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade durante todas as fases da pesquisa. Haverá discussão e estratégias para proteger a dignidade e os direitos dos sujeitos da pesquisa e para contribuir com o seu desenvolvimento, com rigor científico. Deverá se encontrar formas de estímulo e reconhecimento pela participação voluntária dos docentes, no que se refere a entrevistas. Os participantes da pesquisa serão abordados ou na própria Instituição em que atuam, ou a critério dos entrevistados. Caso estes optem por outro local em que se sintam mais seguros e com liberdade para o desenvolvimento da entrevista, será definido em conjunto pelos entrevistados. Sua aplicação se dará em condições informais, com seriedade e rigor científico, para que se chegue de fato à realidade do espaço escolar".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Em que pesem ainda algumas lacunas relativas aos critérios de seleção dos participantes, a pesquisa é pertinente e tem valor científico. A médio e longo prazo, poderá trazer contribuições para a escola e o trabalho dos professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo. Seguem folha de rosto, termo de consentimento, instrumento para a pesquisa de campo, termo de autorização para a realização da pesquisa e o protocolo de pesquisa. Em que pesem lacunas quanto a indicação suficiente dos termos de inclusão parcialmente informados e de exclusão não indicados, e em que persistam algumas dubiedades em relação à abordagem da pesquisa e à metodologia de coleta e análise de dados, do ponto de vista ético, não há o que impeça a aprovação do protocolo, uma vez que há clareza quanto ao exposto em relação à proteção dos participantes, em relação ao sigilo e à confidencialidade de suas informações.

Sobre as condições de abordagem dos participantes e o local em que será realizada a pesquisa, o proponente atendeu ao solicitado, quando informa que será em sala reservada ou em lugar definido pelo participante.

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8811 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 1.841.843

Recomendações:

- Completar os critérios de inclusão e definir os de exclusão.
- Rever o que segue indicado no item riscos e benefícios: "A confidencialidade da pesquisa e o sigilo das respostas, bem como a identidade dos referidos participantes, serão garantidos por meio do documento "Termo de Confidencialidade" e "O Consentimento Livre e Esclarecido", que será encaminhado para a Instituição", pois a quem compete ter a posse do TCLE é tão somente o participante e não a instituição. O TCLE é documento dele e por ele cabe ao participante zelar e cuidar por um tempo determinado.
- Anexar o que chama de termo de confidencialidade, caso entenda que seja outro que não o TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Salvo melhor juízo do comitê e considerando-se que, do ponto de vista ético, as questões essenciais, referentes à proteção dos participantes, foram atendidas de modo satisfatório, sou de parecer favorável à aprovação do protocolo, com a recomendação de somar ao critério de escolha dos participantes - apresentação voluntária - , outros que possam definir melhor a escolha dos 12 necessários, além de explicitar os de exclusão a serem considerados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 29/11/2016 a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. O CEP-UNIUBE lembra o proponente de seu compromisso com aquilo que estabelece a Resolução 466/2012, especialmente no que tange a entrega do relatório ao final do projeto. Segundo a Resolução 466/12 item XI.2 alínea f, manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital sob sua guarda e responsabilidade por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_793253.pdf	17/11/2016 21:29:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.pdf	04/11/2016 16:28:03	GILBERTO JOSE DIAS	Aceito

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8811 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 1.841.843

Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	24/10/2016 14:56:33	GILBERTO JOSE DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	11/10/2016 16:01:45	GILBERTO JOSE DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PESQUISA_DE_CAMPO.docx	14/09/2016 16:46:10	GILBERTO JOSE DIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 29 de Novembro de 2016

Assinado por:
Geraldo Thedei Junior
(Coordenador)

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8811 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br